Deutscher Bundestag
11. Wahlperiode

Drucksache 11/7820
05. 09. 1990

Sachgebiet 22

Schlußbericht

der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“

gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 9. Dezember 1987 — Drucksache 11/1448 —

Inhaltsübersicht

Seite

Vorwort

Zweieinhalb Jahre lang haben sich acht wissenschaftliche Sachverständige und neun Bundestagsabgeordnete aus allen Fraktionen in der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" den Kopf darüber zerbrochen, wie es in der Bildungspolitik des Bundes weitergehen soll. Uns ging es um die Frage, wie die sich abzeichnenden Herausforderungen an der Jahrtausendwende bildungspolitisch zu meistern sind. Grundlage für unsere Arbeit war ein einvernehmlich von allen Fraktionen getragener Einsetzungsbeschluß des Deutschen Bundestages, der auf Initiativen der SPD-Fraktion und der Fraktion der GRÜNEN zurückging. Unser Arbeitsergebnis markiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die jeweils getrennten Voten von Mehrheit und Minderheit zu den Bildungsbereichen berufliche Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschule, zu bildungspolitischen Grundorientierungen und zur Gleichstellung der Geschlechter lassen bei genauem Hinsehen trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Ausgangspositionen dennoch ein Maß an Annäherung erkennen, das als Schritt weg von früheren ideologisch und taktisch bestimmten „Grabenkämpfen" in der Bildungspolitik gesehen werden kann.

Die inhaltliche Arbeit am vorliegenden Bericht wurde in der 50. Sitzung der Kommission am 5. September 1990 abgeschlossen. Die Fülle der im Einsetzungsauftrag aufgeworfenen Fragen machten eine zweimonatige Fristverlängerung für den Abschluß der Arbeiten erforderlich. Die Mitglieder der Kommission und des Sekretariats hatten nach Fertigstellung des Zwischenberichts für die Arbeit am Schlußbericht gerade ein Jahr Zeit zur Verfügung. Es ist dennoch nicht gelungen, alle im Auftrag genannten Themen gleichgewichtig und mit der notwendigen Tiefe zu diskutieren und Empfehlungen zu allen Zuständigkeitsbereichen des Bundes zu entwickeln. Dieser Bericht macht aber deutlich, welche bildungspolitischen Themen in den nächsten Jahren in den dafür zuständigen Gremien noch intensiver erörtert werden müßten.

Enquete-Kommissionen sind politisch-wissenschaftliche Projekte des Parlaments, die dem Deutschen Bundestag Empfehlungen erarbeiten sollen, wie Fragen von grundsätzlicher Bedeutung — neben der täglichen Auseinandersetzung mit der Regierungsarbeit — angepackt und gelöst werden können. Durch die Zusammensetzung aus Abgeordneten, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen bieten sie die Chance, unter Verwertung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse parteipolitische Fronten aufzulockern, Konsense und Kompromisse zu suchen. In der Enquete-Kommission „Bildung 2000" ist dies nur teilweise gelungen. Der beginnende Bundestagswahlkampf und die kurze zur Verfügung stehende Zeit für die Beratung eines komplexen gesellschaftlichen Themas haben wohl die Konsensfindung erschwert. Aber auch dort, wo Positionen in diesem Bericht unvereinbar nebeneinander stehengeblieben sind, gab es ein hohes Maß an gegenseitiger Toleranz und Respekt gegenüber der jeweils anderen Meinung. Dies könnte vielleicht ein Anstoß dafür sein, in der Bildungspolitik der nächsten Jahre zu einer neuen Kultur des politischen Dialogs und des politischen Streits zu kommen.

In den Sitzungen der Kommission gab es nur wenige förmliche Abstimmungen. Wenn aber abgestimmt wurde, ordneten sich zumeist auch die Sachverständigen jeweils in die „Raison" von Koalition bzw. Opposition ein; eine Ausnahme von der Regel machen die Zusatzvoten von einzelnen Mitgliedern der Kommission im Berichtsteil der Minderheit zur beruflichen Erstausbildung. Diese Feststellung bedeutet nicht, daß die Sachverständigen sich nicht immer wieder als unabhängige Wissenschaftler geäußert hätten. Im Gegenteil haben die Sachverständigen, auch wenn sie nach der politischen Nähe zur jeweiligen Partei ausgewählt worden sind, vielfach neue Ideen und Empfehlungsvorschläge gemacht, die die althergebrachten Vorstellungen der Abgeordneten aller von ihnen vertretenen Parteien infrage gestellt haben.

Häufig waren die Diskussionen in der Kommission offener, die Positionen näher beieinander, als es die getrennten Berichte erkennen lassen. Häufig wurde „über den Tisch" Übereinstimmung erzielt, auch wenn sich dies am Ende nicht mehr in gemeinsame Empfehlungen ummünzen lassen konnte. Wir müssen uns deshalb selbstkritisch fragen, ob wir die besonderen Möglichkeiten einer Enquete-Kommission voll genutzt haben, oder ob wir sie gelegentlich der Parteitaktik nachgeordnet haben.

Die Abgeordneten der Koalition und die von ihnen benannten Sachverständigen verstanden sich und operierten als „Gruppe" ebenso wie die von den Oppositionsfraktionen benannten Abgeordneten und Sachverständigen. Die dahinterstehenden Meinungsbildungsprozesse können hier nicht analysiert werden. Nach meiner persönlichen Beobachtung schlägt jedoch ein Grundprinzip von Regierungskoalitionen, nach dem es wechselnde Mehrheiten nicht geben dürfe, auch auf Enquete-Kommissionen durch. Angesichts dieser Tatsache hat sich in der praktischen Arbeit auch die Minderheit über die Parteigrenzen von SPD und GRÜNEN hinweg organisieren müssen; dies hat bei Wahrung der jeweiligen Identität und der eigenen Schwerpunktsetzungen zu einem großen Bündel gemeinsamer Empfehlungen geführt.

Die Enquete-Kommission hat in einer Zeit weltpolitischer Umbrüche gearbeitet. Mit der Öffnung der Grenze zwischen der Bundesrepublik und der DDR und dem sich ständig beschleunigenden Prozeß der deutschen Einigung änderten sich die Rahmenbe-

dingungen des Einsetzungsauftrages von Tag zu Tag. Die Kommission war flexibel genug, den Einsetzungsbeschluß umzuinterpretieren und auch Fragen der künftigen Bildungspolitik im vereinigten Deutschland zu erörtern. Zwei Expertengespräche lieferten entsprechendes Material. Zu der ursprünglich beabsichtigten gemeinsamen Problemanalyse ist es in der Kommission jedoch nicht mehr gekommen. Die Mitglieder der Kommission fürchteten, daß nach den Erfahrungen der vergangenen Monate im September 1990 beschlossene Fragen an die „Bildungseinheit" bei Veröffentlichung des Berichts bereits überholt sein könnten. Über notwendige Veränderungen im gemeinsamen Bildungswesen sollte man auch nicht allein aus der Warte der Bundesrepublik, sondern zusammen mit allen künftig Betroffenen und Verantwortlichen beraten.

Unabhängig vom großen quantitativen und qualitativen Nachholbedarf des Bildungswesens in den Ländern der bisherigen DDR sollte jedoch festgehalten werden, daß die meisten Aussagen dieses Berichts auch für die Zukunft des gemeinsamen Bildungswesens gültig sind. Die Herausforderungen des Jahres 2000 wie die Gleichstellung der Geschlechter, die wachsenden internationalen Verflechtungen und der europäischen Einigung, die ökologische Krise und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und der soziale Wandel sind — unabhängig von der unterschiedlichen Ausgangslage — auch Herausforderungen für die Menschen und an die Bildungspolitik in den neuen Ländern der Bundesrepublik.

Der Schlußbericht ist deshalb auch nach dem Tag der Einigung nicht überholt. Er könnte gerade für Leserinnen und Leser in den neuen Ländern von besonderem Interesse sein. Er kann ihnen Einblick verschaffen in die komplexen Strukturen unseres künftig gemeinsamen Systems, in seine Wirkungsweise, in Interessen und Konflikte sowie die Vielzahl der Gremien, die zur Konfliktlösung und Kompromißfindung in einem demokratischen Bundesstaat geschaffen worden sind. Der Schlußbericht wie der Zwischenbericht kann ihnen einen Eindruck von der Flexibilität dieses Systems geben, das kein statisches Gebilde ist, sondern ständigen beabsichtigten oder erlittenen Veränderungen unterliegt. Er kann ihnen Reformnotwendigkeiten aufzeigen und helfen, Reformbewußtsein zu entwickeln.

Dabei dürfen wir in den „alten Ländern" der Bundesrepublik nicht übersehen, daß die zweite Phase der Bildungsreform nun auch behutsam die Erfahrungen der Menschen einbeziehen muß, die in der DDR über vierzig Jahre lang in einer völlig anderen gesellschaftlichen Ordnung gelebt haben, haben leben müssen.

Über die Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Zusammenwachsens in Deutschland darf aber gerade die Bildungspolitik nicht die wachsenden weltweiten Verflechtungen und Abhängigkeiten verdrängen. Der Ausbeutung des Globus sind Grenzen gesetzt, wenn auch noch die Generationen nach uns auf ihm leben sollen. Bevölkerungswachstum und Hunger in der Dritten Welt führen zu krisenhaften Zuspitzungen und Massenfluchten. Wir werden lernen müssen, mit Anderen und Fremden zu leben. Und wir werden lernen müssen, zu teilen und zu bewahren. Die Alternative dazu wäre, daß wir uns einmauern. Aber es steht außer Frage, daß sich solche Mauern haltbar nicht errichten lassen. Und jedes Einmauern bedeutete auch einen Verlust an eigener Freiheit.

Die Bildungspolitik wird es schwer haben, gegen den „Mainstream" der Wachstumsgesellschaft einen Perspektivenwechsel durchzusetzen. Aber wer außer Schule, beruflicher Bildung und Hochschule sollte damit anfangen? Oder umgekehrt gefragt: Kann es ohne Änderung der Bildungsinhalte, der Inhalte von Forschung und Lehre ein rechtzeitiges Umdenken in der Gesellschaft geben?

Im Empfehlungsteil zur beruflichen Bildung finden sich bemerkenswerte Vorschläge für eine Verbesserung der ökologischen Bildung in allen Bereichen. Die Notwendigkeit dazu ist gemeinsam erkannt worden. Mit der Umsetzung solcher Vorschläge dürfen wir uns nicht mehr viel Zeit lassen.

Vielleicht haben wir in der Enquete-Kommission einen kleinen Schritt in Richtung auf diesen notwendigen Perspektivenwechsel erlebt und mitbeeinflußt: Weg von einer vor allem ökonomisch bestimmten Ausrichtung der Bildungspolitik und hin zu einer stärker — auch — an den umfassenden Bildungsbedürfnissen der Bildungssubjekte, ihrer Motivierung und der Erhöhung ihrer Handlungskompetenz in allen Lebensbereichen orientierten Politik. Weg von einer engen Berufs- und Beschäftigungssystemorientierung hin zu einer aktiven Mitgestaltung der zukünftigen Gesellschaft durch die Bildungspolitik, in der gleichwohl die Arbeitswelt weiterhin einen zentralen Stellenwert einnimmt. Mehr Allgemeinbildung und Befähigung zum lebensbegleitenden Lernen hin zu wirklicher Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeinbildender Bildungsinhalte und -abschlüsse.

Die Enquete-Kommission hat diese Fragen nicht zu Ende diskutieren können. Mein Eindruck ist, daß auf diesen Feldern und in Fragen einer erneuten größeren Anstrengung zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Bildungs- und Ausbildungssystems der Konsens wieder breiter geworden ist. Der Enquete-Kommission ist es trotz der unterschiedlichen Voten gelungen, wenn auch auf relativ hohem Abstraktionsniveau, eine Reihe von Konsensen zu formulieren.

Dieser Konsens wurde in der Kommission vor allem an folgenden Punkten deutlich:

- Bildung und Ausbildung werden immer wichtiger. Auch mit Blick auf die europäische Integration gilt: Die in der Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit vollzogene Steigerung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus ist keine Fehlentwicklung, sondern ein Gewinn.
- Durch Bildung und Ausbildung muß ein Beitrag zur Gleichberechtigung der Frauen und zu einem neuen Verhältnis der Geschlechter zueinander geleistet werden. Unterschiedliche Wege dazu

werden im Anhangsband in getrennten Stellungnahmen beschrieben.

— Veränderte Anforderungen am Arbeitsplatz und die gestiegenen Ansprüche an Arbeit und Beruf führen zu einem erweiterten Qualifikationsbegriff, bei dem Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit im weitesten Sinne von besonderem Gewicht sind. In dieser Frage gibt es übrigens eine bemerkenswerte Übereinstimmung zwischen nahezu allen gesellschaftlichen Gruppen: Berufsausbildung muß künftig noch stärker zur „Bildung" werden. Sie muß noch stärker die Fähigkeit zum Handeln und zum eigenen Gestalten aller Lebensbereiche vermitteln.

— Alle beruflichen Qualifizierungen müssen die Bereitschaft zum umweltgerechten beruflichen Handeln in allen Berufsbereichen wecken und die hierfür erforderlichen Befähigungen integriert vermitteln.

— Die Veränderungen in der Arbeitswelt und in der nicht auf Erwerb gerichteten „freien" Zeit verstärken die Bedeutung der Weiterbildung. Die Weiterbildung wird deshalb in Zukunft als vierte Säule des Bildungswesens ausgebaut werden müssen.

— Die Konzentration auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitswelt darf die Bedeutung von allgemeiner, politischer und kultureller Bildung nicht schmälern. Allgemeine und berufliche Bildung sind grundsätzlich gleichwertig. Wegen der in diesen Bereichen beschränkten Kompetenzen des Bundes gab es in der Kommission zwar eine Reihe von Diskussionen über die Bedeutung von anderen als berufsbezogenen Inhalten für alle Bildungsgänge, jedoch keine Empfehlungen.

— In der Bildungspolitik ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern geboten. Der Stellenwert der Bildungspolitik für die Bewältigung bestehender und sich abzeichnender Probleme unserer Gesellschaft ist in der Vergangenheit häufig unterschätzt worden.

Trotz dieser, wenn man sich bildungspolitischer Debatten seit Mitte der siebziger Jahre erinnert, durchaus nicht immer erwartbaren Übereinstimmung in zentralen Fragen lagen die grundsätzlichen Positionen von Mehrheit und Minderheit soweit auseinander, daß der Schlußbericht letztlich von Mehrheits- und Minderheitspositionen bestimmt wird. Die Analyse zentraler Aussagen der Mehrheits- und Minderheitsdarstellungen zu den „Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik" und den verschiedenen Bildungsbereichen zeigt, daß ein Grundkonsens in der Bildungspolitik gegenwärtig kaum herstellbar ist:

— Das Thema „Gleichheit", so muß am Ende der Kommissionsarbeit festgestellt werden, spaltet Koalition und Opposition immer noch.

— Zur Verteilung von Lernzeiten auf das Leben („lebensbegleitendes Lernen") haben beide Seiten unterschiedliche Konzepte und Begründungen.

— Die Aufgaben des Staates und sein Verhältnis zu den Bildungssubjekten und den Lehrenden bei der Ausfüllung von Gestaltungsspielräumen im Bildungsalltag werden unterschiedlich bewertet.

— Während die Mehrheit Maßnahmen zur Ausrichtung der zukünftigen Bildungspolitik des Bundes im Rahmen der bestehenden Bundesgesetze und Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern realisieren will, sieht die Minderheit erheblichen Bedarf an Gesetzesnovellierungen sowie an erforderlichen neuen Bundesgesetzen und bildungsplanerischen Initiativen.

Die Bildungspolitik muß im Verhältnis zu anderen Politikbereichen wieder konfliktfreudiger werden. In der Regierungserklärung von Willy Brandt 1969 stand die Bildungspolitik „an der Spitze der Reformen". Dies wird nur schwer wieder erreichbar sein. Die Bildungspolitik muß dennoch klarmachen, daß die ökologische und soziale Erneuerung der Industriegesellschaft davon abhängt, ob und inwieweit die Gesellschaft bereit ist, ausreichend Mittel zum Ausbau und zur Verbesserung von Schulen, Berufsausbildung, Weiterbildung und Forschung sowie Lehre zur Verfügung zu stellen. Wir brauchen gleichzeitig Zunahme und Verstetigung der Bildungsausgaben. Dabei darf sich die Bildung nicht funktionalisieren lassen. Sie muß ihre eigenständigen Werte und Ziele definieren und gegen jede Außenbestimmung verteidigen. Bildung ist deshalb auch nicht nur einfach eine „Ressource" oder „Investition in Humankapital". Bildung ist vielmehr der Prozeß allseitiger Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten in Gemeinschaft mit anderen.

Die Arbeit der Enquete-Kommission hat gezeigt, daß nach der Phase des quantitativen Ausbaus in den siebziger und achtziger Jahren die Bildungsinhalte wieder stärker in den Vordergrund rücken müssen. Dies wird allerdings dadurch kompliziert, daß in den Ländern der bisherigen DDR betriebliche Aus- und Weiterbildung zunächst wegrationalisiert wird und die Hochschulen gemessen an den Standards der bisherigen Bundesrepublik erheblichen Ausbaubedarf haben. Hier müssen Ausbau und Umbau gleichzeitig angepackt werden. Fragen der Inhalte sind auch Fragen der Qualität. Was und wie gelernt wird, wird die Zukunft des gemeinsamen Deutschland nicht nur als Industrienation, sondern vor allem auch als demokratische und soziale Gesellschaft und die notwendige Versöhnung der Industriegesellschaft mit der Natur bestimmen.

Bildungspolitische Entscheidungen werden in der Bundesrepublik in der Regel ohne grundsätzliche gesellschaftliche Diskussion und entsprechende parlamentarische Beratung getroffen. Dies hat nach dem Ende der ersten Phase der Bildungsreform Mitte der siebziger Jahre vielleicht auch mit den besonderen Strukturen in einem föderativ verfaßten Staat zu tun. Es bedeutet jedoch gleichzeitig einen Verlust an Demokratie und gesellschaftlicher Mitwirkung. Abstimmungsprozesse zwischen den Regierungen und Verwaltungen in den Ländern bzw. zwischen Bund und Ländern sind dafür kein Ersatz.

Die Frage der parlamentarischen Mitwirkung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) konnte nicht Gegenstand der Untersuchungen einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages sein. Für die Zusammenarbeit zwischen dem Bund und den Ländern gibt es jedoch eine gemeinsame Kommission, auf deren Tätigkeit der Bundestag stärker als bisher Einfluß nehmen sollte. Dies kann durch parlamentarische Initiativen in Richtung Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) geschehen, dies kann aber auch die parlamentarische Befassung mit Beschlüssen und Berichten der BLK bedeuten. Dies war Konsens in der Kommission. Die Minderheit schlägt weiter vor, daß die BLK zur Wahrung dieser Aufgabe und zur Sicherung der parlamentarischen Mitwirkung und Kontrolle eine durch Europa-, Bundes- und Landesparlamentarier besetzte „Aufsichtsbank" erhalten sollte. Beratungen im Bundestag zu grundsätzlichen Fragen der Bildungspolitik könnten auch dadurch angestoßen werden, daß Empfehlungen der BLK mit einer Stellungnahme der Bundesregierung zu ihrer geplanten Umsetzung offiziell dem Parlament zugeleitet werden.

Angesichts der Prozesse der deutschen Einigung und der europäischen Integration sollte die BLK insgesamt gestärkt und als Drehscheibe für die Vorbereitung der bildungspolitischen Entscheidungen genutzt werden, bei denen Bund und Länder nach dem Grundgesetz zusammenwirken bzw. bei denen der Bund durch Mitfinanzierung bildungspolitische Entwicklungen beeinflußt. Zum letzten Bereich gehören beispielsweise die Ausbildungsförderung und die Arbeitsförderung. Die BLK sollte sich künftig auch verstärkt um die Weiterbildung kümmern.

Die Altersstruktur der Lehrenden in Schule, Hochschule und Berufsausbildung, die fehlenden Studienplätze, der Nachholbedarf in den neuen Ländern und die weiter zunehmende Bildungsexpansion machen die Wiederaufnahme der Bildungsplanung erforderlich. Ein künftiger Bildungsgesamtplan sollte allerdings jährlich fortgeschrieben werden und einen höheren Grad an Verbindlichkeit erhalten.

Unabhängig von den „Sachzwängen" der Verwaltungen und der parlamentarischen Tagesarbeit müßte nach Auffassung der Minderheit ein neuer Bildungsrat über mittel- und langfristige Perspektiven im Bildungsbereich nachdenken. Er sollte vom Bundespräsidenten berufen werden und einmal jährlich der Öffentlichkeit und den Parlamenten Bericht erstatten.

Ich wünsche mir, daß der vorliegende Schlußbericht der Enquete-Kommission ein Anstoß für eine erneute breite bildungspolitische Diskussion in der Öffentlichkeit wird. Der Deutsche Bundestag wird sich nach einer noch in dieser Legislaturperiode geplanten Plenardebatte erst in der 12. Wahlperiode mit den Einzelheiten beschäftigen können. Wir erwarten gemeinsam, daß er dann auf die Tagesordnung gesetzt wird. Ich würde es persönlich begrüßen, wenn er auch in den Landtagen zum Gegenstand politischer Debatten gemacht würde.

Die Enquete-Kommission regt an, anläßlich der Beratung ihrer Empfehlungen in den zuständigen Ausschüssen des Deutschen Bundestages in der 12. Legislaturperiode die von ihr nicht im einzelnen erörterten Kosten der von ihr vorgeschlagener Maßnahmen, der Entwicklung des Bildungsbudgets und seiner Finanzierung sowie Möglichkeiten des Zusammenwirkens der Bildungspolitik des Bundes mit anderen relevanten Politikfeldern zu prüfen. Hierbei sollten auch Materialien der Wissenschaftsorganisationen, Ressortforschungsberichte, Regierungsberichte und Materialien aus den Bundestagsfraktionen berücksichtigt werden.

Viele Berührungspunkte ergeben sich auch zur Arbeit anderer Enquete-Kommissionen, die der Deutsche Bundestag in der 11. Legislaturperiode eingesetzt hat. Dazu gehören der Endbericht der Enquete-Kommission „Strukturreform der gesetzlichen Krankenversicherung", die vorliegenden Berichte der Enquete-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre", der geplante Bericht der Enquete-Kommission „Gestaltung der technischen Entwicklung; Technikfolgen-Abschätzung und -Bewertung" zum Thema „Chancen und Risiken des Einsatzes von Expertensystemen in Produktion und Medizin" und der Endbericht der Enquete-Kommission „Gefahren von Aids und wirksame Wege zu ihrer Eindämmung". Diese Berichte weisen an verschiedenen Stellen auf notwendige neue Forschungsschwerpunkte hin; dies könnte auch zu geänderten Prioritäten bei der Forschungsförderung führen. Darüber hinaus sind bei der Umsetzung vieler ihrer Empfehlungen auch Maßnahmen im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich erforderlich oder werden bereits ausdrücklich vorgeschlagen. Die Berichte anderer Enquete-Kommissionen sollten daher ebenfalls in die Überlegungen zur zukünftigen Bildungspolitik einbezogen werden.

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" war bemüht, ihren Empfehlungen nicht nur pädagogische und bildungswissenschaftliche, sondern auch natur- und sozialwissenschaftliche Erkenntnise zugrunde zu legen. Die Gestaltung des Strukturwandels erfordert ein enges Zusammenwirken aller relevanten Wissenschafts- wie Politikbereiche. Dieses Zusammenwirken wird offenbar bis heute weder in der Wissenschaft noch in der Politik in ausreichendem Umfang praktiziert.

Dem Vorsitzenden obliegt es, am Ende eines langen Arbeitsprozesses allen Beteiligten zu danken. Ich tue dies nicht als Pflichtaufgabe, sondern aus der Überzeugung heraus, daß nur ein gutes Team mit Unterstützung von außen wirklich gute Arbeit leisten kann. Ich danke den Abgeordneten des Deutschen Bundestages, die neben ihrer Arbeit in den Ausschüssen, in den Fraktionen und im Wahlkreis mit viel zusätzlichem Engagement der Bildungspolitik neue Denkanstöße gegeben haben; den Sachverständigen, die ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse mit Lust am Diskurs in vielen Sitzungen und noch mehr Papieren zur Verfügung gestellt haben; den Gutachtern, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen an unseren Anhörungen, den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen bei unseren Informati-

onsbesuchen, daß sie der Kommission neue Forschungsergebnisse und ihre praktischen Erfahrungen vermittelt haben; den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Sekretariats schließlich und nicht zuletzt, die immer wieder versucht haben, die vielfältigen Diskussionen der Kommission mit geistiger und handwerklicher Arbeit zu fördern, zusammenzufassen und in beschließbare Fassungen zu bringen. Sie standen gelegentlich im „Kreuzfeuer" der Diskussion der beiden Seiten in der Enquete-Kommission. Sie haben sich nicht selten stärker in die Sacharbeit für die gesamte Kommission hineingekniet, als das öffentliche Dienstrecht es vorschreibt.

Zusammen mit allen Genannten würde ich mich freuen, wenn dieser Bericht nicht ohne Folgen bliebe.

Eckart Kuhlwein MdB
Vorsitzender der Enquete-Kommission
„Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

Abschnitt I
Einleitung

Kapitel I.1
Aufgaben und Inhalt des Schlußberichts

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" dokumentiert mit diesem in ihrer 50. Sitzung am 5. September 1990 abgeschlossenen Bericht ihre Arbeitsergebnisse zu den Konsequenzen der Wechselwirkungen zwischen langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren, denen der Deutsche Bundestag für den seiner Regelung unterstehenden Bereich der Bildungspolitik vorausschauend Rechnung tragen muß, und zu Tendenzen im Bildungssystem selbst, die von der zukünftigen Bildungspolitik des Bundes und anderen relevanten Politikbereichen zu berücksichtigen sind.

Dieser Bericht enthält die Empfehlungen der Enquete-Kommission zur zukünftigen Bildungspolitik des Bundes und ihre Begründung. Die Empfehlungen der Kommission sollen die Diskussion über die langfristige Orientierung der zukünftigen Bildungspolitik im Deutschen Bundestag und in der Öffentlichkeit fördern. Die Beratung über die Umsetzung der Empfehlungen der Kommission in Gesetzen, Verordnungen, Förderprogrammen und sonstigen Maßnahmen des Bundes bleibt dem Deutschen Bundestag in der 12. Legislaturperiode vorbehalten.

Der Schlußbericht sollte gemäß Einsetzungsbeschluß vom 9. Dezember1987 dem Deutschen Bundestag zum 30. Juni 1990 vorgelegt werden. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Auftrags und der Fülle des zu bearbeitenden Materials aus Anhörungen und Gutachten konnte der Abgabetermin nicht eingehalten werden. Die Kommission hat daher in ihrer 48. Sitzung am 13. Juni 1990 beschlossen, die Präsidentin des Deutschen Bundestages um Genehmigung für eine Verschiebung bis zur Beschlußfassung im September 1990 zu bitten.

Der am 14. September 1989 von der Kommission beschlossene Zwischenbericht (Drucksache 11/5349) und der Schlußbericht stehen in einem engen Zusammenhang. Während im Mittelpunkt des als Tätigkeitsbericht angelegten Zwischenberichts die Darstellung der Ergebnisse einer Reihe von öffentlichen Anhörungen und Gesprächen zur voraussichtlichen Entwicklung bildungspolitisch bedeutsamer Faktoren, zu Fragen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, zu Fragen der europäischen Integration sowie zum Strukturwandel in Arbeit und Beruf stand, konzentriert sich der Schlußbericht im **Hauptband** auf Empfehlungen mit Begründung zu allen Schwerpunkten der Kommissionsarbeit.

Zum überwiegenden Teil kommt die Kommissionsmehrheit — Abgeordnete der CDU/CSU- Fraktion und der FDP-Fraktion und von ihnen benannte Sachverständige — zu anderen Empfehlungen und Begründungen als die Kommissionsminderheit — Abgeordnete der SPD-Fraktion und der Fraktion DIE GRÜNEN und von ihnen benannte Sachverständige.[1]) Gleichwohl bestand in der Kommission Einigkeit über eine Reihe von Einschätzungen und Grundsätzen für die zukünftige Bildungspolitik. Dieser Konsens betrifft vor allem folgende Themenfelder:

— Bildung und Ausbildung werden sowohl wegen ihres Beitrags zum sozialen Zusammenhalt, zur Entwicklung der Demokratie und zur Förderung des Individuums als auch wegen ihres Zusammenhangs mit der Sicherung des nationalen Wohlstands, der Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und der Erhaltung der Natur immer wichtiger.

— Die Beobachtung internationaler Entwicklungen in den EG-Partnerländern und darüber hinaus in anderen wichtigen OECD-Ländern führt zu einer positiven Bewertung des Prozesses der Bildungsexpansion. Die in der Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit vollzogene Steigerung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus ist keine Fehlentwicklung, sondern ein Gewinn.

— Bei der Schaffung der bildungspolitischen Voraussetzungen für das Gelingen der europäischen Integration und der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Ländern der Dritten Welt sowie Industrieländern außerhalb der Europäischen Gemeinschaft kommt allen Bildungsbereichen eine besondere Aufgabe zu. Dies kann durch die Ausweitung von Austauschprogrammen für Auszubildende und Ausbilder, Lehrende und Lernende, des Auslandsstudiums und des Ausländerstudiums, durch die Schaffung mehrsprachiger integrierter Studiengänge und gemeinsame Forschung und Lehre besonders wirkungsvoll gefördert werden. Die Internationalität des Studiums, von Forschung und Lehre muß selbstverständlich werden.

— Die gestiegenen Ansprüche vor allem der Jugendlichen an Arbeit und Beruf wie auch veränderte betriebliche Anforderungen machen es notwendig, der beruflichen Bildung einen erweiterten Qualifikationsbegriff zugrunde zu legen, in dem Selbständigkeit und Kommunikationsfähig-

[1]) Wenn im folgenden von der Mehrheit gesprochen wird, handelt es sich um die Auffassung der Kommissionsmitglieder Klaus Daweke MdB, Prof. Dr. Heinz Griesinger, Prof. Dr. Christine Heym, Prof. Dr. Peter Lerche, Friedrich Neuhausen MdB, Eduard Oswald MdB, Prof. Dr. Dr. Erich Staudt, Alois Graf von Waldburg-Zeil MdB und Prof. Dr. Roswitha Wisniewski MdB. Die Auffassung der Minderheit wird vertreten von den Kommissionsmitgliedern Prof. Dr. Sabine Gensior, Dr. Rose Götte MdB, Imma Hillerich MdB, Prof. Dr. Klaus Klemm, Eckart Kuhlwein MdB, Prof. Dr. Ingrid Lisop, Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel und Prof. Gert Weisskirchen (Wiesloch) MdB.

keit im weitesten Sinne — einschließlich Fremdsprachenkenntnisse und Fähigkeit zum Umgang mit neuen Medien — Berücksichtigung finden.

— Die Gleichstellung der Geschlechter in allen gesellschaftlichen Bereichen ist noch nicht verwirklicht. Durch Bildung und Ausbildung kann ein wichtiger Beitrag zur Gleichberechtigung der Frauen und zu einem neuen Verhältnis der Geschlechter zueinander geleistet werden. Junge Frauen weisen mittlerweile zwar höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse im Vergleich zu denjenigen junger Männer auf, dem gestiegenen Bildungsniveau steht jedoch keine entsprechende Beteiligung der Frauen im Ausbildungs-, Wissenschafts- und Beschäftigungssystem gegenüber. Durch Abbau bestehender Diskrepanzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung kann der Benachteiligung von Frauen in allen Beschäftigungsbereichen und auf allen Hierarchieebenen entgegengewirkt werden.

— Aufgrund einer zu erwartenden weiteren Abnahme der Zahl von Arbeitsplätzen mit einfachen Tätigkeitsanforderungen und der zunehmenden Zahl anspruchsvollerer Arbeitsplätze werden sich die Probleme für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung verschärfen. Für Jugendliche, die in Zeiten hoher Ausbildungsplatznachfrage keine Ausbildung erhalten haben („Altbewerber") und für Jugendliche, die besonderer Förderung bedürfen (zum Beispiel Lernbeeinträchtigte), sind daher zusätzliche Angebote und sozialpädagogische wie fachliche Hilfen notwendig, um ihnen möglichst eine Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu vermitteln.

— In Zukunft werden mehr und breitere Qualifikationen für möglichst viele Menschen erforderlich. Insbesondere in der Weiterbildung wird es nicht mehr ausreichen, nur für (überwiegend männliche) Fach- und Führungskräfte eine regelmäßige Qualifikationsanpassung und -erweiterung vorzusehen. Dies ist auch für un- und angelernte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer notwendig. Dafür müssen schon in der Erstausbildung die Voraussetzungen hinsichtlich der Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen und der Fähigkeit zum selbständigen Wissenserwerb gelegt werden.

— In einem demokratischen Staat ist eine Festschreibung der Kapazität einzelner Bereiche des Bildungswesens — aufgrund eines wie auch immer festgestellten „Bedarfs" — rechtlich nicht zulässig und politisch nicht wünschenswert. Bildungspolitik muß, schon wegen des „Bürgerrechts auf Bildung", im Rahmen der jeweils zur Verfügung gestellten Mittel dazu beitragen, daß die Bildungsentscheidungen der mündigen Bürgerinnen und Bürger verwirklicht werden können.

— Das durchschnittliche Berufseintrittsalter von Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik ist hoch, verglichen mit anderen Industrieländern. Dies gibt Anlaß zu einer kritischen Überprüfung seiner Haupteinflußfaktoren, vor allem der Länge der Schulzeiten — insbesondere im Sekundarbereich II —, der Dauer der Wehr- und Zivildienstzeiten und der Studien- und Prüfungsdauer. Möglichkeiten zu einem früheren Berufseintritt müssen im Zusammenhang mit einer Ausweitung der Weiterbildungsangebote, ihrer Zugänglichkeit für alle Erwachsenen sowie der Verwertbarkeit der Weiterbildungszertifikate in Arbeit und Beruf geprüft werden. Ein früherer Berufseintritt von Hochschulabsolventen läge unter der Bedingung einer entsprechenden Organisation und Finanzierung lebensbegleitenden Lernens auch im Interesse der Jugendlichen selbst. Auch sollten die Möglichkeiten zum Teilzeitstudium (Studium neben dem Beruf) verbessert werden.

— Die weiter steigende Beteiligung der verschiedenen Altersjahrgänge an der Hochschulbildung und -weiterbildung wird auch langfristig zu keinem nennenswerten Rückgang der Studierendenzahlen führen. Die Vorstellung von einer vorübergehenden „Überlast" ist überholt. Daher sind gemeinsame, kontinuierliche Anstrengungen von Bund und Ländern — im Rahmen der gegebenen Zuständigkeiten — erforderlich, die über die derzeitigen Haushaltsansätze und Sonderprogramme zum Hochschulbau, zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und zur Wissenschaftsförderung hinausgehen.

— Unbestritten liegt die „Kulturhoheit" bei den Ländern. Der Bund hat beachtliche bildungspolitische Kompetenzen und Mitzuständigkeiten. Die Zusammenarbeit zwischen Ländern und Bund im Bildungswesen ist geboten. Die europäische Integration und das Zusammenwachsen der Bildungssysteme im Zuge des Einigungsprozesses der beiden deutschen Staaten sind weitere Anlässe für eine Intensivierung dieser Zusammenarbeit und des Zusammenwirkens der Bildungspolitik mit anderen relevanten Politikbereichen.

— Die Anstrengungen, aufeinander abgestimmte inhaltliche Reformen im Bildungswesen durchzusetzen, müssen intensiviert werden.

— Steigende Umweltbelastungen und -gefährdungen, aber auch das in der Gesellschaft gestiegene Umweltbewußtsein, sind Herausforderungen auch für die Bildungspolitik. Alle beruflichen Qualifizierungen müssen die Bereitschaft zu umweltgerechtem beruflichem Handeln in allen Berufsbereichen wecken und die hierfür erforderlichen Befähigungen integriert vermitteln. Dies erfordert umgehend entsprechende Anstrengungen aller berufsbildungspolitisch Verantwortlichen in Ausbildung und Weiterbildung. Darüber hinaus machen gestiegene Anforderungen des Umweltschutzes auch spezielle Umweltschutzqualifikationen und Ausbildungsgänge für das Personal erforderlich, das in der Privatwirtschaft und seitens der öffentlichen Hände mit Aufgaben des Umweltschutzes betraut ist.

— Zwar geht die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen unter anderem wegen des Geburtenrückgangs in einigen Bereichen und in den Regionen der Bundesrepublik unterschiedlich stark zurück, in anderen Bereichen, nicht zuletzt im Hochschulbereich, steigt sie jedoch weiter an. Auch die Reform von Bildung und Ausbildung in den künftigen Ländern auf dem Gebiet der DDR erfordert zusätzliche Anstrengungen, die nicht aus dem Bildungsbudget der Bundesrepublik finanziert werden können. Eine angemessene Personalausstattung und eine den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden entsprechende Ausstattung mit Bauten und Sachmitteln in allen Bildungsbereichen sowie eine den sich wandelnden und steigenden Anforderungen entsprechende Förderung des Nachwuchses verlangen eine Verstetigung der Bildungsausgaben.

— Die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik hat zur Voraussetzung und macht es zugleich möglich, daß die Beteiligten — Lehrende und Lernende — in Bildung und Wissenschaft an den sie berührenden bildungspolitischen Entscheidungen und Bildungsprozessen im Rahmen der verfassungsrechtlichen Möglichkeiten mitbestimmen und in Gremien an der Politikberatung mitwirken.

Aussagen von Expertinnen und Experten, die von der Enquete-Kommission zu Anhörungen und Gesprächen eingeladen wurden oder mit denen die Mitglieder der Kommission bei Informationsbesuchen diskutiert haben, zeigen, daß nachhaltige Anstrengungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Bildungs- und Ausbildungssystems erforderlich sind. Dieser Konsens umfaßt nicht die bildungspolitischen Grundsätzen zugrundeliegenden wertenden Begründungen und Zukunftsentwürfe, die sich nach Auffassung aller Mitglieder einer förmlichen Abstimmung in der Enquete-Kommission entziehen. Trotz dieser Übereinstimmung ergeben sich Differenzen zwangsläufig auch bei der Diskussion der aus den allgemeinen Orientierungen zu ziehenden konkreten bildungs- und wissenschaftspolitischen Empfehlungen, die auf die Mitgestaltung der nicht im einzelnen vorhersehbaren Zukunft abzielen. Die Kommission sah es als ihre Aufgabe an, die Pluralität der Meinungen zur Bildungspolitik, soweit der Bund hierfür zuständig oder mitzuständig ist, im Rahmen ihres zeitlich befristeten, umfassenden Auftrags und mit den ihr zur Verfügung gestellten personellen und sächlichen Mitteln herauszuarbeiten und auf dieser Grundlage unterschiedlich begründbare Optionen für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes zu entwickeln.

Abschnitt I schließt mit der Liste der Kommissionsmitglieder und der Zusammensetzung des Sekretariats.

In **Abschnitt II** wird ausgehend vom Kommissionsauftrag das Arbeitsprogramm der Kommission nach Abgabe des Zwischenberichts erläutert, ergänzt um Hinweise auf Probleme und Beschränkungen der Reichweite der Analysen und hieraus entwickelten Empfehlungen der Kommission, die mit der Begrenzung des Kommissionsauftrags auf die Bundeszuständigkeiten im Bildungswesen zusammenhängen. Außerdem wird erläutert, welche Teile des Kommissionsauftrags nicht oder nur teilweise bearbeitet werden konnten.

In **Abschnitt III** werden von beiden Seiten der Kommission ausgehend vom Einsetzungsbeschluß Grundherausforderungen in der Zukunft und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik dargestellt.

In **Abschnitt IV** folgen Tätigkeitsberichte zu den Arbeitsschwerpunkten und Empfehlungen zu den einzelnen Bildungsbereichen, für die der Bund zuständig ist oder Mitzuständigkeiten hat (berufliche Bildung und Weiterbildung, Hochschule und Wissenschaft). Hieran schließen sich die — überwiegend gemeinsamen — Empfehlungen der Kommission zum Arbeitsschwerpunkt „Bildung in Europa" an.

In einem vom Hauptband mit den Empfehlungen und Begründungen getrennten **Anhangsband** dokumentiert die Kommission wie im Zwischenbericht eine Reihe von Materialien und Dokumenten, die eine wichtige Grundlage für ihre Beratungen dargestellt haben. Über die Empfehlungen hinausgehende Überlegungen der Kommission sind hier ebenfalls abgedruckt (siehe auch die Vorbemerkungen in **Anhang A** des Anhangsbandes).

Eine bedeutsame Querschnittsfrage für die Bildungspolitik stellt die Gleichstellung der Geschlechter dar. Die Enquete-Kommission hat daher beschlossen, über die Berücksichtigung in Empfehlungen zu den übrigen Arbeitsschwerpunkten hinaus dieser Thematik einen eigenen Abschnitt zu widmen. Diese Ausführungen sind zu Beginn des Anhangsbandes abgedruckt **(Anhang B)**.

Der Anhangsband enthält in **Anhang C** die Zusammenfassungen der von der Enquete-Kommission über das Justitiariat der Verwaltung des Deutschen Bundestages in Auftrag gegebenen Gutachten zur beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, zu einer Reihe von Querschnittsfragen (Gleichstellung der Geschlechter, Neue Medien/Informations- und Kommunikationstechnologien, Umweltbildung, Tendenzen der Entwicklung des Bildungswesens in westlichen Industrieländern, Rechtsfragen der bildungspolitischen Zusammenarbeit in der Europäischen Gemeinschaft) sowie empirische Befunde über einen internationalen Vergleich der Ausbildungs- und Studienförderung.

Die Kommission hat im Herbst 1989 und Winter 1989/90 ihre Untersuchungen mit einer Reihe von Expertengesprächen zu den Perspektiven der Hochschulentwicklung und zu deutsch-deutschen Bildungsfragen abgeschlossen. Die Auswertung dieser Anhörungen wird in **Anhang D** zusammen mit der Auswertung der Anhörungen zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen" abgedruckt. Diese Anhörungen wurden im Frühjahr 1989 durchgeführt, konnten bis zur Vorlage des Zwischenberichts aber noch nicht ausgewertet werden. Außerdem enthält dieser Anhang eine Auswertung von Stellungnahmen einer Reihe von Verbänden und Gewerkschaften zu möglichen Konse-

quenzen für das Besoldungs- und Beamtenrecht, die aus ihrer Sicht aus Veränderungen im Bildungsbereich zu ziehen sind.

Im Einsetzungsauftrag der Enquete-Kommission ist die Befassung mit der Bildungsentwicklung in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland als einem der „langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren" nicht ausdrücklich genannt. Angesichts der aktuellen Entwicklung und den Perspektiven der Einigung hat die Enquete-Kommission Anfang 1990 beschlossen, zusätzliche Analysen zum künftigen Verhältnis beider deutschen Bildungssysteme in die Arbeiten zum Schlußbericht aufzunehmen. Ziel der zwei Anhörungen war es jedoch nicht, im Schlußbericht bereits Empfehlungen abzugeben. Die ursprüngliche Absicht der Kommission, auf dieser Grundlage und unter Hinzufügung von Materialien der Kultusministerkonferenz, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, des Bundesministeriums für Bildung und Wissernschaft, des Bundeswirtschaftsministeriums und des Bundesministeriums für innerdeutsche Beziehungen jedenfalls Fragen und Probleme für die weitere Diskussion im Zuge des längerfristigen, noch nicht konkret absehbaren deutsch-deutschen Zusammenwachsens der Bildungssysteme zu formulieren, mußte angesichts der raschen Veränderungen im Vereinigungsprozeß und aus Zeitgründen aufgegeben werden.

Im Anhangsband ist weiter die vom federführenden Ausschuß für Bildung und Wissenschaft einvernehmlich abgeschlossene Beratung des Zwischenberichts der Enquete-Kommission abgedruckt; die Beschlußempfehlung und der Bericht (Drucksache 11/7381) wurden nach der Plenardebatte zum Zwischenbericht am 25. Januar 1990 und nach Abgabe der Voten der mitberatenden Ausschüsse am 13. Juni 1990 dem Deutschen Bundestag zugeleitet **(Anhang E)**.

Die Empfehlungen in Abschnitt IV und Anhang B sind einheitlich numeriert. Die erste Nummer gibt jeweils den Arbeitsschwerpunkt an, dem die Empfehlung zugehört; die zweite Ziffer bezeichnet die laufende Nummer der Empfehlung im Arbeitsschwerpunkt. Die Nummern der Arbeitsschwerpunkte und Fundstellen der Empfehlungen sind:

1: Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit (siehe Kapitel IV.1.2)

2: Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen (siehe Kapitel IV.2.2)

3: Perspektiven der Hochschulentwicklung (siehe Kapitel IV.3.2)

4: Bildung in Europa (siehe Kapitel IV.4.2)

5: Frauen in Bildung und Arbeit (siehe Anhang B).

Ein Verzeichnis der zitierten Literatur findet sich am Ende des Hauptbandes. Auf Wortprotokolle von Anhörungen wird im Bericht einheitlich unter Angabe der zitierten Anhörungsteilnehmerinnen oder -teilnehmer, der Sitzungsnummer und der Seitenangabe verwiesen.

Kapitel I.2
Kommissionsmitglieder

Abgeordnete

CDU/CSU-Fraktion:
Klaus Daweke (Obmann)
Eduard Oswald
Alois Graf von Waldburg-Zeil, stellvertretender Vorsitzender
Prof. Dr. Roswitha Wisniewski

SPD-Fraktion:
Dr. Rose Götte
Eckart Kuhlwein, Vorsitzender
Prof. Gert Weisskirchen (Wiesloch) (Obmann)

FDP-Fraktion:
Friedrich Neuhausen (Obmann)

Fraktion DIE GRÜNEN:
Imma Hillerich (Obfrau)

Sachverständige

Prof. Dr. Sabine Gensior
Fachhochschule für Wirtschaft Berlin
Berliner Institut für Sozialforschung
und sozialwissenschaftliche Praxis e.V.

Prof. Dr. Heinz Griesinger
Honorarprofessor an der Universität Stuttgart
Bis Ende 1988 Leiter der Zentralabteilung
Ausbildung der Robert Bosch GmbH Stuttgart

Prof. Dr. Christine Heym
Institut für Anatomie und Zellbiologie
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Prof. Dr. Klaus Klemm
Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Universität-Gesamthochschule Essen

Prof. Dr. Peter Lerche
Institut für Politik und öffentliches Recht
der Universität München

Prof. Dr. Ingrid Lisop
Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter
Forschung und Bildung e.V.
Frankfurt

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Hochschuldidaktisches Zentrum
der Universität Dortmund

Prof. Dr. Dr. Erich Staudt
Institut für Arbeitswissenschaft und
Institut für Angewandte Innovationsforschung e.V.
an der Ruhr-Universität Bochum

Der Enquete-Kommission wurde vom Deutschen Bundestag zur organisatorischen und wissenschaftlichen Unterstützung ihrer Arbeit ein **Sekretariat** zur Verfügung gestellt, das seine Aufgaben im Rahmen der Abteilung Wissenschaftliche Dienste der Verwaltung des Deutschen Bundestages wahrgenom-

men hat. Das Sekretariat setzte sich in der zweiten Phase, die nach Vorlage des Zwischenberichts im September 1989 begann, zusammen aus:

Leiter des Sekretariats
Ministerialrat Dr. Günter Lachmann

Stellvertreter/Wissenschaftlicher Koordinator
Regierungsdirektor Klaus-Jürgen Luther

Wissenschaftliche Mitarbeiter
Dr. Ferdinand Bitz, M.A. (ab 1. November 1989)
Dr. habil. Gerd-E. Famulla
Dr. Matthias Paul-Krumpholz
Dipl.- Volkswirt Johannes Zabel (bis 30. Juni 1990)

Büroleiter
Oberamtsrat Walter Döhmen

Büro- und Schreibkräfte
Frau Astrid Engel (bis 20. Dezember 1989)
Frau Doris Groß (ab 15. Februar 1990)
Frau Claudia Illian (ab 21. Dezember 1989)
Frau Melanie Seibt (ab 16. Juni 1990)
Frau Martina Weyler-Esch (bis 31. Januar 1990)

Studentische Hilfskräfte
Stud. phil. Volker Czylwik (ab 11. Dezember 1989)
Stud. phil. Alex Mänz

Abschnitt II
Auftrag und Durchführung der Kommissionsarbeit

Kapitel II.1

Einsetzung und Auftrag

Auf Antrag der Fraktion der SPD (Drucksache 11/711 vom 17. August 1987) und der Fraktion DIE GRÜNEN (Drucksache 11/801 vom 15. September 1987) hat der Deutsche Bundestag am 9. Dezember 1987 einvernehmlich die Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" beschlossen. Der vom federführenden Ausschuß für Bildung und Wissenschaft in seinem Bericht und der Beschlußempfehlung (Drucksache 11/1448 vom 4. Dezember 1987) dargestellte Einsetzungsauftrag der Enquete-Kommission ist im Zwischenbericht abgedruckt.

Die Kommission sollte im Rahmen der Gesetzgebungszuständigkeiten sowie des Haushalts- und Kontrollrechts des Deutschen Bundestages bildungs-, gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitische Entscheidungen vorbereiten. Sie sollte die langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren untersuchen, von denen die zukünftige Bildungspolitik des Bundes ausgehen bzw. die sie mitgestalten kann. In diesem Rahmen sollte sie klären, welche Maßnahmen notwendig sind, damit sich Jugendliche sowie Erwachsene auf neue Herausforderungen und die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik vorbereiten können.

Weiter sollte die Kommission Vorschläge machen, welche Anforderungen sich für die Bildungspolitik des Bundes aus dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter, den ökologischen Erfordernissen, den technologischen Umwälzungen der Industriegesellschaft, den internationalen Verflechtungen und Konflikten, den tiefgreifenden Strukturveränderungen und dem damit verbundenen sozialen Wandel ergeben. Um die Bildungspolitik des Bundes besser auf diese Entwicklungen ausrichten zu können, soll die Kommission Möglichkeiten des Zusammenwirkens der Bildungspolitik des Bundes mit anderen relevanten Politikfeldern aufzeigen. Dabei sollten die Erfahrungen anderer Industrieländer und die Perspektive der europäischen Zusammenarbeit einbezogen werden.

In diesem Rahmen sollte die Kommission insbesondere die Bildungsbeteiligung sowie die Übergänge innerhalb des Bildungssystems und vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem analysieren und Vorschläge zur Verbesserung auch der Chancen benachteiligter Schichten und Gruppen machen. Sie sollte prüfen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und sozialen Haltungen in der beruflichen Bildung, der Hochschule und der Weiterbildung vermittelt werden müssen und wie lebensbegleitendes Lernen für alle ermöglicht werden kann. Weiter sollte die Kommission die bildungspolitischen Auswirkungen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ebenso untersuchen wie Veränderungen des Besoldungs- und Beamtenrechts, die sich aus neuen Entwicklungen im Bildungsbereich ergeben.

Schließlich sollte die Kommission klären, welche Mittel für die berufliche Bildung, die individuelle Ausbildungsförderung, den Hochschulbau und die Hochschulforschung sowie die Weiterbildung künftig erforderlich sind und von wem sie aufzubringen sind.

Kapitel II.2

Vorgehensweise in der zweiten Phase

Die Enquete-Kommission hat sich am 25. Februar 1988 konstituiert und in den relativ kurzen Zeiträumen bis zur abschließenden Beratung ihres Zwischenberichts und ihres Schlußberichts jeweils 25 Sitzungen durchgeführt. Davon wurden 36 zum Teil als ganz- bzw. mehrtägige Arbeitssitzungen, 19 Sitzungen als Verbändeanhörungen und Expertengespräche und fünf Sitzungen als Informationsbesuche durchgeführt. Neben diesen Informationsbesuchen fanden weitere fünf Klausurtagungen und Anhörungen außerhalb Bonns statt.

Das Arbeitsprogramm und die Arbeitsformen der Kommission sind zusammen mit der Vorgehensweise im ersten Jahr im Zwischenbericht erläutert (siehe dort Kapitel III.1). Die Planungen für die Vorgehensweise im zweiten Jahr wurden bereits auf der Klausurtagung am 15./16. Juni 1989 in der Villa Vigoni/Menaggio erörtert, in den ersten Arbeitssitzungen nach Verabschiedung des Zwischenberichts konkretisiert und in den folgenden Sitzungen dem Beratungsverlauf entsprechend fortgeschrieben. Den Empfehlungen zu den vier Arbeitsschwerpunkten „Berufliche Bildung und Erwerbsarbeit", „Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen", „Perspektiven der Hochschulentwicklung" und „Bildung in Europa" in Abschnitt I sind Tätigkeitsberichte vorangestellt, in denen das Anliegen und der Stellenwert des jeweiligen Schwerpunkts im Rahmen des gesamten Arbeitsprogramms erläutert und die Ergebnisse aller Informationsbesuche, Anhörungen und Gutachten kurz zusammengefaßt werden.

In der zweiten Phase fanden zum Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung" vier öffentliche Expertengespräche und ein Gespräch mit Nachwuchswissenschaftlern statt (siehe

Kapitel IV.3 und Auswertung im Anhangsband, Kapitel D.2).

An dem Expertengespräch zum Thema „Bildungsinhalte und Lehre" am 18. Oktober 1989 nahmen Prof. Dr. Theodor Berchem (Präsident der Universität Würzburg/Präsident des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e.V., Bonn), Prof. Dr. Odo Marquard (Universität Gießen), Prof. Dr. Evelies Mayer (Technische Hochschule Darmstadt) und Prof. Dr. Günter Ropohl (Universität Frankfurt) teil.

Zu dem Expertengespräch zum Thema „Strukturen" am 19. Oktober 1989 waren Prof. Dr. Rupert Huth (Rektor der Fachhochschule Pforzheim), Gerd Köhler (Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt), Prof. Wilhelm Langerwisch (Berufsakademie Stuttgart), Dr. Dieter Leuze (Kanzler der Universität — Gesamthochschule Essen), Dr. Jürgen Lüthje (Kanzler der Universität Oldenburg), Prof. Dr. Hartmut Schiedermair (Universität Köln/Präsident des Deutschen Hochschulverbands) und Dr. Hilde Schramm (Vizepräsidentin des Abgeordnetenhauses von Berlin) eingeladen. Dr. Leuze konnte nicht teilnehmen und hat daher nur eine schriftliche Stellungnahme abgeben können.

Teilnehmer an dem Expertengespräch zum Thema „Forschung" am 8. November 1989 waren Prof. Dr. Dr. Günter Altner (Erziehungswissenschaftliche Hochschule des Landes Rheinland-Pfalz, Abteilung Koblenz), Prof. Dr. Hubert Markl (Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Bonn/Universität Konstanz), Prof. Dr. Klaus-Michael Meyer-Abich (Kulturwissenschaftliches Institut im Wissenschaftszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen), Prof. Dr. Helga Nowotny (Universität Wien), Prof. Dr. Hubert Schwärtzel (Siemens AG München/ Technische Hochschule München) und Prof. Dr. Ellen Weber (Universität Heidelberg).

An dem Expertengespräch zum Thema „Frauen und Hochschule", das am 29. November 1989 durchgeführt wurde, nahmen teil: Prof. Dr. Carol Hagemann-White (Universität Osnabrück), Prof. Dr. Doris Knab (Universität Tübingen), Gabriele Lagger (Leitstelle für Frauenfragen im Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart), Prof. Dr. Aylâ Neusel (Vizepräsidentin der Gesamthochschule Kassel) und die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Eva Rühmkorf.

In der öffentlichen Sitzung am 31. Januar 1990 diskutierte die Kommission mit Nachwuchswissenschaftlern über die Rolle von Geisteswissenschaftlern und Fragen der Nachwuchsförderung. Teilnehmer waren Christian Berthold, Annelie Duscha, Bernd Rasche (alle Universität Münster), Willibald Steinmetz (Universität Bielefeld) und Dr. Nikolaus Wegmann (Universität Köln).

Anläßlich von Informationsbesuchen diskutierten Mitglieder der Kommission und des Sekretariats

— am 20. September 1989 in Nürnberg mit Reinhart Reiser, Handwerkskammer Nürnberg, mit Vertretern der Bundesanstalt für Arbeit (Herbert Schneider, Dr. Jürgen Thiel) und mit der Leitung und Mitarbeitern des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Prof. Dr. Friedrich Buttler, Dieter Blaschke, Dr. Manfred Kaiser, Peter Schnur, Friedemann Stooß, Dr. Manfred Tessaring) (siehe Kapitel IV.1),

— am 10. Oktober 1989 in Kassel mit der Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern der Freien Waldorfschule, mit Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Auszubildenden des Ausbildungsbetriebs in Selbstverwaltung „BuntStift e.V." und mit Christine Schmarsow, Dezernentin für Jugend, Schule, Weiterbildung und Statistik der Stadt Kassel (siehe Kapitel IV.1),

— am 11. Oktober 1989 an der Gesamthochschule Kassel mit Mitgliedern der Hochschulleitung, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen der Ingenieur- und Sozialwissenschaften, Weiterbildungsbeauftragten, Frauenforscherinnen und der Frauenbeauftragten. Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Seiten der Hochschule waren Präsident Prof. Dr. Hans Brinkmann, Vizepräsidentin Prof. Dr. Aylâ Neusel, Dr. Helga Adolph, Dr. Carola Beckmeier, Prof. Dr. Ludwig Bress, Dr. Peter Faulstich, Prof. Dr. Günter Fieblinger, Prof. Dr.-Ing. Werner Kleinkauf, Prof. Rainer Mayfarth, Prof. Ingeborg Pressel, Dr. Anne Sachs, Dr. Claudia Schöning-Kalender, Prof. Dr. Luise Schottroff, Prof. Dr. Helen Schüngel-Straumann, Prof. Bernd Stolzenberg, Prof. Dr. Ulrich Teichler, Dr. Christian Tkocz und Dr.-Ing. Helmut Winkler. Anschließend diskutierten die Kommissionsmitglieder mit Vertreterinnen und Vertretern des Allgemeinen Studentenausschusses über den Praxisbezug der Ausbildung in den einzelnen Fachbereichen beziehungsweise Studiengängen und über Mitbestimmungsfragen. — Dieser Informationsbesuch ist in Kapitel IV.3 zusammengefaßt.

Wie in Abschnitt I erläutert, hat die Enquete-Kommission in ihrer 36. Sitzung am 17. Januar 1990 beschlossen, zusätzlich Probleme und Analysen zum Verhältnis der beiden deutschen Bildungssysteme in ihr Arbeitsprogramm aufzunehmen. Es wurde vereinbart, nach der Volkskammerwahl am 18. März 1990 und der Konstituierung der neuen Regierung mit Volkskammerabgeordneten, Expertinnen und Experten sowie Amtsträgern aus der DDR eine Reihe von Themenkomplexen zu deutsch-deutschen Bildungsfragen zu diskutieren.

Zu einem vorbereitenden Gespräch in der öffentlichen Sitzung am 14. März 1990 wurde Prof. Dr. Volker Lenhart (Universität Heidelberg/Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) eingeladen, zu dem Prof. Dr. Oskar Anweiler (Ruhr-Universität Bochum), der nicht teilnehmen konnte, eine schriftliche Stellungnahme vorgelegt hat.

Am 25. April 1990 wurde eine öffentliche Anhörung in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin/DDR durchgeführt. Teilnehmerinnen und

Teilnehmer waren Volker Abend (Geschäftsführender Stellvertreter des Ministers für Bildung, Berlin/DDR), Michael Albrecht (Mitglied der Volkskammer/Kreisschulrat in Brand-Erbisdorf), Prof. Dr. Dr. Alfred Bannwitz (Technische Universität Dresden), Dr. Jan Hofmann (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin/DDR), Renate Jäger (Mitglied der Volkskammer, Dresden), Prof. Dr. Klaus Korn (Mitglied der Geschäftsführenden Leitung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften/Direktor des Instituts für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens, Berlin/DDR), Prof. Dr. Eckhard Menzel (Humboldt-Universität zu Berlin), Dr. Hildegard Maria Nickel (Humboldt-Universität zu Berlin), Prof. Dr. Wolfgang Rudolph (Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung, Berlin/DDR) und Prof. Dr. Hans-Jürgen Schulz (Direktor des Zentralinstituts für Hochschulbildung, Berlin/DDR).

Bei der Auswertung dieser Anhörungen (siehe Anhangsband, Kapitel D.4) war zu berücksichtigen, daß es im Gespräch mit einer begrenzten Zahl von eingeladenen Expertinnen und Experten und angesichts der raschen Entwicklung von Vereinbarungen zur Herstellung der politischen Einheit sowie der Auswirkungen dieser Maßnahmen auf den Bildungs- und Ausbildungsbereich lediglich darum gehen konnte, eine „Momentaufnahme" und vorläufige Einschätzung relevanter Fragen zu gewinnen, die im Zuge des längerfristigen Zusammenwachsens und der Zusammenarbeit der bildungspolitisch Verantwortlichen auf allen Ebenen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich von Bedeutung sind oder sein könnten. So waren zum Zeitpunkt dieser Anhörung in Berlin/DDR die im Vertrag vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion enthaltenen Bestimmungen zur beruflichen Bildung und Weiterbildung und zu den das gesamte Bildungssystem der DDR berührenden Bestimmungen zur Haushaltsführung auch in Grundzügen noch nicht bekannt (siehe die Stellungnahme des mitberatenden Ausschusses für Bildung und Wissenschaft vom 15. Juni 1990 zu dem Entwurf eines Gesetzes über die Schaffung einer Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion in Drucksache 11/7412, Anlage 19). Dies gilt — bis zur Herstellung der politischen Einheit am 3. Oktober 1990 — auch für die Zuständigkeitsverteilung zwischen der Volkskammer bzw. Regierung der DDR und den am 14. Oktober 1990 zu wählenden fünf Länderparlamenten bzw. -regierungen (siehe den Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 31. August 1990 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands — Einigungsvertragsgesetz —, Drucksache 11/7760).

Diese Anhörungen befaßten sich nicht zugleich mit aktuellen Problemen und bildungspolitischen Veränderungen in der Bundesrepublik Deutschland, die die Grenzöffnung und die gestiegene bzw. erwartete Zahl der Übersiedler und Bildungspendler mit sich brachten. Hierzu wurden die verfügbaren Informationen bei der Kultusministerkonferenz, im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, im Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, beim Bundesminister für Wirtschaft und bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in die Auswertungen eingefügt. In der 50. Sitzung am 5. September 1990 beschloß die Kommission, in den Schlußbericht keinen Problem- und Fragenkatalog zum längerfristigen Zusammenwachsen der beiden Bildungssysteme aufzunehmen. In die abschließende Kommissionssitzung sollen an Bildungsfragen interessierte Abgeordnete eingeladen werden, die nach dem Beitritt der DDR am 3. Oktober 1990 dem Deutschen Bundestag angehören werden. Die Mitglieder der Enquete-Kommission wollen mit den neuen Abgeordneten über die Bedeutung des Schlußberichts auch für den weiteren Prozeß der Bildungsreform auf dem Gebiet der bisherigen DDR diskutieren.

Die Enquete-Kommission ist gemäß Einsetzungsbeschluß mit der Klärung der Frage beauftragt worden, welche Veränderungen im Hinblick auf neue Entwicklungen im Bildungsbereich für das Besoldungs- und Beamtenrecht vorzusehen sind. Zur Vorbereitung einer entsprechenden Empfehlung im Schlußbericht hat die Kommission Mitte 1989 eine Reihe von Verbänden und Gewerkschaften im Bereich des öffentlichen Dienstes um Stellungnahmen zu dieser Fragestellung gebeten. Die der Enquete-Kommission von der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft, dem Deutschen Beamtenbund, dem Deutschen Gewerkschaftsbund, dem Deutschen Lehrerverband, dem Hochschullehrerbund, dem Hochschulverband und dem Verband Bildung und Erziehung übersandten Stellungnahmen wurden ausgewertet und in der 42. Sitzung am 7. März 1990 beraten. Im Zuge der weiteren Arbeit beschloß die Enquete-Kommission in der 47. Sitzung am 18. Mai 1990, zu diesem Bereich kein gesondertes Empfehlungskapitel in den Schlußbericht aufzunehmen, sondern Einzelfragen des öffentlichen Dienstrechts im Zusammenhang mit den einzelnen Arbeitsschwerpunkten zu behandeln, soweit sie sich aus dem jeweiligen Sachverhalt ergaben (siehe Abschnitt IV). Mit diesem Vorgehen sollte eine aus Zeitgründen unumgängliche Konzentration der Enquete-Kommission auf diese vier Arbeitsschwerpunkte erleichtert werden. Die Auswertung der Stellungnahmen der Verbände ist im Anhangsband (Kapitel D.3) abgedruckt.

Beiträge von einzelnen Kommissionsmitgliedern, die zu den Beratungen des Zwischenberichts vorgelegt wurden, jedoch von der Kommission inhaltlich noch nicht erörtert werden konnten, wurden in die Beratungen der Kommission zu Beginn des Jahres 1990 zusammen mit den Ergebnissen der Anhörungen, Expertengespräche und Abschlußberichte der Gutachten in die Diskussion zur Vorbereitung von Empfehlungen für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes einbezogen.

Nach Verabschiedung des Zwischenberichts konnte die Kommission aus Zeitgründen in größerem Umfang keine weiteren Gutachten vergeben. Insbesondere zum Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung" wurde die Durchführung von Expertengesprächen der Vergabe von Gutachten vorgezogen. Nach dem Zwischenbericht (siehe den Überblick dort in Kapitel III.1.4 und die Zusammenfassungen aller Gutachten im Anhangsband,

Abschnitt C; die Langfassungen der Gutachten werden im Herbst 1990 in einer Reihe „Diskussionspapiere der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" des Deutschen Bundestages" veröffentlicht) wurden folgende Gutachten vergeben:

— Aktualisierung und Ergänzung des Gutachtens Nr. 4: „Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung" (Gutachter: Rainer Block, Universität — Gesamthochschule Essen)

— Gutachten Nr. 17: „Die Rolle der Bildungsarbeit im ökologischen Landbau bei der Lösung ländlicher Strukturprobleme" (Gutachter: Karen Leuow und Dr. Christoph Nitschke, Institut für ökologische Wirtschaftsforschung GmbH, Berlin)

— Gutachten Nr. 18: „Ausbildungs-/Studienförderung im internationalen Vergleich — Empirische Befunde und denkbare Modelle für die zukünftige Bildungspolitik" (Gutachter: Prof. Dr. Theodor Dams, Institut für Entwicklungspolitik der Universität Freiburg i.Br.).

Eine vorläufige Gliederung des Schlußberichts wurde von der Kommission bereits zu Beginn der zweiten Phase vereinbart, um die Vorbereitung ihrer Empfehlungen entsprechend strukturieren zu können. Erste Entwürfe des Schlußberichts wurden auf einer Klausurtagung vom 22. bis 24. März 1990 in Haus Rissen, Hamburg diskutiert. Die weiteren Beratungen zum Schlußbericht bildeten danach den Schwerpunkt der Kommissionsarbeit. Der Kommission war es daher nicht möglich, zwei weitere im Zwischenbericht (Kapitel III.1) dargestellte Arbeitsschwerpunkte in der zweiten Phase über ihre Behandlung in den Abschnitten III und IV hinaus und getrennt von den übrigen Arbeitsschwerpunkten zu bearbeiten. Es handelt sich um folgende Fragen:

— Wie können Jugendliche und Erwachsene durch eine zukunftsträchtige Erstausbildung und Weiterbildung — über die Vorbereitung auf das Arbeitsleben hinaus — auf die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in **Kultur und Politik** vorbereitet werden?

— Welche Möglichkeiten bestehen, die Bildungspolitik des Bundes im **Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern**, wie der Arbeitsmarkt-, der Technologie-, der Wirtschafts- und der Finanzpolitik, besser auf vor uns liegende Herausforderungen auszurichten?

Da Fragen der politischen und kulturellen Bildung parallel zur Arbeit der Enquete-Kommission in anderen Ausschüssen des Deutschen Bundestages beraten werden, verweist die Kommission hierzu auf bereits stattgefundene öffentliche Expertenanhörungen, Antworten der Bundesregierung auf Kleine und Große Anfragen und von den Fraktionen des Deutschen Bundestages vorbereitete Anträge, die voraussichtlich noch in der 11. Legislaturperiode zu einer Debatte des Deutschen Bundestages führen werden.

Im Vorfeld der Einsetzung der Enquete-Kommission gab es Einwände und Kritik an der Idee einer Enquete-Kommission, die sich mit Fragen befassen sollte, die wesentlich auch in den Zuständigkeitsbereich der Länder in Bildung und Wissenschaft fallen. Dieser Kritik wurde bei der Einsetzung der Kommission dadurch Rechnung getragen, daß der Auftrag auf die Kompetenzen des Bundes begrenzt wurde, die, wenn auch nicht vollständig, dort einzeln aufgeführt sind. Im Zwischenbericht (Kapitel I.4) hat die Kommission hierzu ausführlich Stellung genommen und über ein von der Kommission mit Vertretern der Kultusministerkonferenz in ihrer Sitzung am 17. Mai 1989 geführtes Gespräch berichtet (siehe dort, Kapitel III.1.3).

Vertreter der Kommission wurden vom Ausschuß für Schule und Weiterbildung des Landtages von Nordrhein-Westfalen eingeladen, um mit Landtagsabgeordneten über die Auswirkungen der europäischen Integration auf die föderative Struktur der Bundesrepublik Deutschland, die Kompetenzverteilung und Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern im Bildungsbereich zu diskutieren (siehe Landtag von Nordrhein-Westfalen, Ausschuß für Schule und Weiterbildung 1990).

Die Enquete-Kommission ist in ihren Anhörungen und Beratungen nicht nur in Fragen der europäischen Integration und der deutsch-deutschen Zusammenarbeit an die „Grenze" der Zuständigkeiten des Bundes im Bildungswesen geraten. Dies ist insoweit unvermeidbar, als „Schnittstellen", zum Beispiel bei der Klärung von Fragen der vorberuflichen Bildung oder bei der Abstimmung der Ausbildung an den verschiedenen Lernorten des dualen Systems und der schulischen Vorbereitung auf ein Hochschulstudium, nur im Zusammenwirken von Bund und Ländern bearbeitet werden können. Dies gilt auch für die im Einsetzungsauftrag der Kommission erwähnten Querschnittsfragen — Gleichstellung der Geschlechter, ökologische Erfordernisse, technologische Umwälzungen der Industriegesellschaft, internationale Verflechtungen und Konflikte, Strukturveränderungen der Wirtschaft und sozialer Wandel —, bei deren empfehlungsorientierter Analyse sich weitere Berührungspunkte zu den Länderzuständigkeiten ergeben. Auch die im Einsetzungsauftrag der Enquete-Kommission aufgeführten Fragen der Bildungsbeteiligung, des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung bzw. Hochschule und vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, der in der Berufsausbildung, der Hochschule und der Weiterbildung zu vermittelnden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und sozialen Haltungen, der Konsequenzen der Veränderungen durch die neuen Kommunikationstechnologien, der Organisation und Finanzierung von Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen, der Veränderungen im Besoldungs- und Beamtenrecht im Hinblick auf neue Entwicklungen im Bildungsbereich und der Finanzierung lassen sich ohne Berührung der Länderzuständigkeiten nicht vollständig bearbeiten. Kooperativer Föderalismus mit dem Ziel der Verbesserung der Lebensbedingungen im gesamten Bundesgebiet ist besonders für die Bildungspolitik eine immer wieder neu sich stellende Herausforderung an alle Verantwortlichen.

Der Auftrag der Enquete-Kommission umfaßte den gesamten Komplex der zukünftigen Ausrichtung der Bildungspolitik des Bundes. Der Schlußbericht beantwortet nicht alle in ihrem Auftrag aufgeführten Fragen. Da die Kommission gemäß Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages und Einsetzungsbeschluß ihren Schlußbericht rechtzeitig vor Ende der 11. Legislaturperiode vorlegen mußte, war trotz der Beschränkung des Auftrags auf die Zuständigkeiten und Mitwirkungsmöglichkeiten des Bundes von vornherein eine Konzentration des Arbeitsprogramms auf Problemzonen und Schlüsselfragen der zukünftigen Bildungspolitik erforderlich. In den Mittelpunkt aller Anhörungen, Gutachten, Informationsbesuche und Beratungen der Kommission zur Auswertung der auf diesen Wegen gesammelten Erkenntnisse und zur Diskussion über ihre Empfehlungen wurde daher die Frage gestellt, vor welchen Aufgaben die zukünftige Bildungspolitik des Bundes steht, damit sich Jugendliche und Erwachsene auf neue Herausforderungen und insbesondere auf die Übernahme von Verantwortung in **Arbeit und Beruf** vorbereiten können (zur Begründung siehe Zwischenbericht, Kapitel III.1.2).

Abschnitt III
Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik

Mehrheitsauffassung

Gliederung

1. Grundherausforderungen für die zukünftige Bildungspolitik

Die Grundherausforderungen im Blick auf das Jahr 2000 und die ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts zeichnen sich als Problemlagen bereits in der Gegenwart ab. Als wichtige Teilbereiche sind unter anderem zu nennen:

— der sogenannte Wertewandel,

— die wissenschaftlich-technologische Entwicklung,

— die demographische Entwicklung,

— die europäische Integration und die deutsche Einheit,

— der Wandel der Beschäftigungsstruktur und der Arbeitshaltungen.

1.1 Wertewandel

Wie die verfügbaren empirischen Daten zeigen, vollzog sich in der Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von etwa 1960 bis 1975 ein tiefgreifender Wandel der in der Bevölkerung verbreiteten verhaltensrelevanten Werte. Dieser Wertwandlungsschub, der in der neueren Zeit in Deutschland seinesgleichen nicht hat, setzte die handlungsleitende Priorität der sogenannten „Pflicht- und Akzeptanzwerte" zugunsten der Werte von Selbstentfaltung und Selbstbestimmung spürbar herab. Werte wie Disziplin, Gehorsam, Treue, Unterordnung verloren ihre quasi selbstverständliche Gültigkeit, während Werte wie Emanzipation, Gleichbehandlung, Kreativität, Ungebundenheit und Selbstverwirklichung in den Vordergrund rückten. Historische Voraussetzungen des Wertwandlungsschubes waren neben der äußeren und inneren Konsolidierung der Bundesrepublik sowie der durch das „Wirtschaftswunder" ermöglichten Prosperität vor allem der Ausbau des Wohlfahrtsstaates, die Politik der Bildungsreform und die Omnipräsenz der Medien. Der Wertewandel hat das Alltagsleben in Arbeit und Wirtschaft, in den familiären und anderen sozialen Beziehungen umfassend geprägt.

Mitte der siebziger Jahre verlor der Wertwandlungsschub seine Dynamik, ohne daß es zu einer fundamentalen Umwandlung der Werte gekommen wäre. Auf der anderen Seite bedeutete der Verlust der Wandlungsdynamik keine Renaissance der „Pflicht- und Akzeptanzwerte". Vielmehr ist davon auszugehen, daß seither bei der Mehrheit der Bevölkerung eine labile Mischlage von Werten der Selbstkontrolle und der Selbstentfaltung eingetreten ist, die Schwankungen der Wertprioritäten in unterschiedlicher Heftigkeit nicht ausschließt. Für die kommende Periode ergibt sich aus dieser Situation die Aufgabe, zu einer Stabilisierung der Wertlage zu finden. Der Weg dahin führt nicht über einen wie immer gearteten Wertverzicht, sondern über eine umfassende Wertverstärkung. Nur in einer solchen Wertesynthese, die sich allerdings nicht selbsttätig durchsetzt, werden die schwierigen Folgeprobleme des Wertwandlungsschubs zu lösen sein.

Einer besonderen Akzentuierung bedürfen die in der Verfassung festgeschriebenen Werte. Es sind dies die Würde der Person und ihre Grundrechte. Darin eingeschlossen sind die Unantastbarkeit, Unverletzbarkeit und Unveräußerlichkeit der Person, die allem staatlichen und gesellschaftlichem Handeln vorausgehen. Dazu gehören auch die Werte, die das Zusammenleben der Menschen von ihrer Menschenwürde her ordnen. Ihnen wird nicht Rechnung getragen mit einer gesellschaftlichen Verfaßtheit des Menschen, die auf Egalisierung, Integration und Kollektivierung ausgerichtet ist, sondern mit einer solchen, die Raum bietet für Individualisierung, Differenzierung und Pluralität.

1.2 Wissenschaftlich-technologische Entwicklung

Innerhalb der Erwerbsarbeit sowie der Tätigkeits- und Berufsstrukturen heben sich Veränderungstendenzen ab, die in einem engen sachlichen Zusammenhang mit den Wandlungsprozessen im Bereich der Produktionsbedingungen, Arbeitsabläufe und Verfahrensmodalitäten zu sehen sind. Diese Prozesse ergeben sich als Konsequenz aus dem verstärkten Einsatz der Informationstechnologien auf allen Ebenen des Produzierens, Wirtschaftens und Verwaltens. Unter Informationstechnologien wird hier die

breite Palette eines Instrumentariums verstanden, die vom Computereinsatz über Programmierungstechniken, digitale Steuerungsinstrumente, vernetzte Systemstrukturen, Datenbanken bis hin zu Simulationsverfahren reicht. Mit Hilfe dieses Instrumentariums wird es möglich, qualitativ auch in den Einzelmerkmalen höchst unterschiedlich ausgeprägte Entscheidungen zu fällen, Verfahren abzuwickeln und Erzeugnisse zu produzieren.

Dies hat einerseits eine zunehmende Vernetzung aller Bereiche zur Folge, bei der bisher isolierte Einzelschritte zu komplexen Entscheidungsstrukturen, Verfahrensmodalitäten und Fertigungsprozeduren integriert werden. Überkommene Formen der Entscheidungshierarchien, einer starren Trennung der Abwicklungsebenen im Stile von „Führung" und „Linie" und einer strengen Arbeitsteilung im Produktionsprozeß werden daher an Bedeutung verlieren. Für die Produktionsverfahren, die Arbeitsabläufe und die Formen der Mitgestaltung auf seiten der Mitarbeiter hat dies zur Folge, daß traditionelle Formen ökonomischer Rationalisierung und hierarchischer Kontrolle durch offenere Formen der Organisation informeller und professioneller Selbststeuerung und der Kontrolle der infrastrukturellen Rahmenbedingungen des Innovationsprozesses abgelöst werden.

Andererseits ergeben sich neue und in Folgen wie Möglichkeiten bisher kaum abschätzbare Veränderungen durch die Individualisierung und Dezentralisierung von Arbeits- und Produktionsabläufen, die gewissermaßen gegenläufig ganz andere Modalitäten des Zusammenwirkens und der Gestaltung von Beschäftigungsstrukturen hervorbringen können.

1.3 Demographische Entwicklung

Die demographische Entwicklung verlangt Entscheidungen, die nicht aufgeschoben werden können, denn die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache. So steigt der Anteil der 60-jährigen und Älteren an der Wohnbevölkerung von 20,3 % im Jahr 1986 über 23,8 % im Jahr 2000 und 27,6 % im Jahr 2015 auf 34,8 % im Jahr 2040. Die finanzielle Belastung der Alterssicherungssysteme als Folge dieser Bevölkerungsstruktur zeigt sich darin: Während im Jahr 1986 zwei Beitragszahler für die finanzielle Sicherung der Rente eines Rentners einstehen müssen, muß im Jahr 2040 ein Beitragszahler für die finanzielle Sicherung der Rente eines Rentners allein eintreten. Schreibt man das heutige Leistungsniveau der Rentenversicherung auf das Jahr 2040 fort, dann kommt man zu dem Ergebnis, daß sich die Beitragssätze für die Rentenversicherung (Arbeitnehmer- und Arbeitgeberanteil) verdoppeln müßten (von 18,7 % auf 37,4 %). Mag dieser Anstieg durch die Erhöhung der Produktivität des einzelnen aufgrund des wissenschaftlich-technologischen Fortschritts auch in Teilen aufgefangen werden können, so bleibt dennoch ein nicht unerheblicher Zuwachs.

Die Aufrechterhaltung der Alterssicherungssysteme wird zunehmend zu einem Problem, wenn der Bevölkerungsteil, der voll in den Arbeitsprozeß eingebunden ist, zunehmend kleiner und der Bevölkerungsteil, der in den Arbeitsprozeß noch nicht eingegliedert bzw. aus dem Arbeitsprozeß bereits ausgeschieden ist, immer größer wird. Lösungen lassen sich hier nur finden, wenn zwischen allen gesellschaftlichen Gruppen dahingehend ein Einverständnis herrscht, daß die Lebensarbeitszeit des einzelnen verlängert werden muß. Dazu gibt es keine Alternative. Der Solidaritätspakt zwischen den Generationen würde nämlich dann ausgehöhlt werden, wenn die Belastungen, die sich aus der demographischen Entwicklung ergeben, nur einer Generation aufgetragen würden. Es muß daher vermieden werden, daß die Steuerbelastung und die Sozialabgaben bei der arbeitenden Bevölkerung einen Umfang annehmen, der das dem einzelnen verfügbare Einkommen über Gebühr vermindert und damit den Leistungswillen des einzelnen nachdrücklich beeinträchtigt.

1.4 Europäische Integration und deutsche Einheit

Wenn 1993 die Grenzen zwischen den Ländern der Europäischen Gemeinschaft fallen, wird das Prinzip der Freizügigkeit in der Berufswahl und der Berufsausübung in allen Ländern der Gemeinschaft gleichermaßen gelten. Voraussetzung für diese Freizügigkeit aber ist das gegenseitige Respektieren unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse mit der Ermöglichung angemessener Anerkennung, wie dies mit der Richtlinie des Europäischen Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen, bereits geschehen ist. An die Stelle der Harmonisierung tritt in diesem Falle das Prinzip des Vertrauens in den Markt auch bei den Bildungsabschlüssen. Die Rücksichtnahme auf die vielfältig gewachsenen Bildungs- und Ausbildungsstrukturen in den einzelnen Ländern weicht einer Nichtbeachtung dieser Unterschiede im Vertrauen auf das Funktionieren von Marktmechanismen, nämlich das Vertrauen, daß sich Qualität durchsetzen wird.

Weiterhin ergeben sich aus den deutschlandpolitischen Entwicklungen der letzten Zeit neue Fragen, die den inhaltlichen Zuschnitt und die organisatorische Verfassung des Bildungssystems im vereinigten Deutschland zum Gegenstand haben. Im Bereich der inhaltlichen Lehrplangestaltung werden im Zuge der bald zu erwartenden Vereinigung der beiden Länder neue Maßstäbe gesetzt werden müssen. Hier geht es vor allem um den Abbau der ideologischen Ausrichtung der Inhalte. Hinsichtlich des Schul- und Hochschulbesuchs muß jedoch davon ausgegangen werden, daß gemessen an den bestehenden Regelungen in der DDR die Frage einer generellen Verlängerung der Bildungs- und Ausbildungszeiten sich nicht stellen wird. Es wird eine Harmonisierung in Richtung der in Europa weithin gegebenen durchschnittlichen Verweildauer unumstößlich sein. Im Blick auf Europa und angesichts der neuen deutschlandpolitischen Entwicklungen kommt es darauf an, die anerkannte Qualität des Bildungs- und Ausbildungssystems in der Bundesrepublik sicherzustellen und zugleich eine Konzentration und Straffung aller

Bildungs- und Ausbildungszeiten zu erreichen. Damit eröffnen sich für die Absolventen des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems in Europa gute Lebens- und Berufschancen.

1.5 Wandel der Beschäftigungsstruktur und der Arbeitshaltungen

Die Veränderungstendenzen im Zuge des wissenschaftlich-technologischen Fortschritts sowie die Wandlungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber den überlieferten Werten finden auch ihren Niederschlag in den Beschäftigungsstrukturen. Der Strukturwandel, der mit den neuen Produktionsbedingungen, Arbeitsabläufen und Verfahrensmodalitäten gesetzt ist, läßt ehemals getrennte Arbeitsbereiche zunehmend zusammenwachsen. So werden beispielweise in der industriellen Fertigung infolge des Einsatzes neuer technischer Aggregate die Produktion, Wartung und die Reparatur weitgehend vor Ort und von den Beschäftigten selbst wahrgenommen. Dies führt zu einer Verzahnung von Tätigkeitsbereichen und damit zu neuen Berufsstrukturen, bei denen Spezialkenntnisse und die Einsicht in übergreifende Zusammenhänge gleichermaßen verlangt werden und im Arbeitsvollzug zusammengebunden sind. An die Stelle ausschließlich arbeitsteiliger Verfahren treten zunehmend ganzheitliche Aufgabenstellungen, bei denen die Einzelschritte miteinander verbunden sind. Vor Ort werden somit in verstärktem Maße planende, überwachende, organisierende und steuernde Tätigkeiten gefordert.

Neben den fachspezifischen beruflichen Ausbildungseinheiten sind daher vor allem allgemeine und überfachliche Leistungsdispositionen gefragt. Hierzu zählen unter anderem Flexibilität, Selbständigkeit, Verantwortlichkeit, Teamgeist, Kommunikationsfähigkeit, sachbezogene Arbeitshaltungen und an Normen orientierte Einstellungen sowie die Fähigkeit, komplexere Vorgänge und Zusammenhänge zu durchschauen. Für die berufliche Tätigkeit auf allen Ebenen wird somit eine „praktische Intelligenz" gefordert, die in vielfältigen Arbeitsvollzügen zum Tragen kommt, die vom einzelnen vor Ort erbracht werden. Dazu werden neben den speziellen fachlichen vor allem überfachliche Kompetenzen eingefordert. Es kommt darauf an, die Einspurigkeit eines kausal-linear-logischen Denkens auszuweiten in Richtung eines rationalen Denkens in vernetzten und komplexen Strukturen. Dies wird von allen Mitarbeitern auf allen Ebenen verstärkt erwartet.

Hier zeichnen sich die Umrisse eines ganzheitlichen Denkens ab, das nicht in einem abwertenden Sinne als ein unpräzises, nicht-rationales und diffuses Denken verstanden werden darf, sondern das ein Denken bezeichnet, bei dem das Ganze und die Teile, die Vernetztheit der einzelnen Bereiche, das System und die Umwelt, die Komplexität der Verfahren, die Ordnung des Gesamtablaufs und dessen Entwicklung und Lenkung im Mittelpunkt stehen. Eine Arbeitsethik alten Stils mit ihren Arbeitstugenden wie Ordnung, Fleiß, Gehorsam, Pflichtbewußtsein und Einsatzbereitschaft, wird den vorgenannten Arbeitsanforderungen allein nicht mehr voll gerecht und verliert in ihrer Ausschließlichkeit an Bedeutung. Die neuen Arbeitshaltungen und Orientierungsmuster, wie sie oben im einzelnen genannt worden sind, ergänzen vielmehr die alten Arbeitstugenden nachhaltig. Mikroelektronik und neue Informationstechnologien müssen nicht allein technisch beherrscht werden. Gleichermaßen sind die Bereitschaft zu verantwortlichem Denken und Handeln und generalisierende Strukturierungs- und Problemlösungsfähigkeiten gefordert, die immer mehr Raum für Individualität und nichtentfremdete Tätigkeit geben und für die eine breite allgemeine Grundbildung die Voraussetzung ist. Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, Teamgeist, Flexibilität sind neben anderem entscheidende Voraussetzungen, um dem weitgesteckten und ganzheitlichen Aufgabenspektrum gerecht zu werden, das den Arbeitsvollzug bestimmt. Die Mitarbeiter gewinnen mit dem breiten Handlungsfeld ihrer beruflichen Tätigkeit zugleich ein neues Selbstverständnis, weil die Arbeit der Ort ist, an dem sie auch unmittelbar ihre Kompetenzen und damit Identitäten erfahren können.

Die vorgenannten Einstellungen und Haltungen sind nämlich nicht allein spezifische Anforderungen des Arbeitsvollzuges. Sie sind vielmehr allgemeine menschliche Dispositionen, die das Leben in der Familie, die Freizeit und die außerberuflichen Tätigkeiten ebenso bestimmen, das meint, sie sind berufsfeldübergreifende Haltungen. Dieser Tatbestand ist im Blick auf die zunehmende Verkürzung der Arbeitszeit von Bedeutung. Der Gewinn an Freizeit, verbunden mit der Chance, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, wird erst dann zu einem wirklichen Gewinn, wenn auch die Arbeit im Beruf durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung ausgezeichnet ist. Autonomie in der Gestaltung der persönlichen Lebensvollzüge ist zugleich immer gebunden an die Autonomie in der Gestaltung der Arbeitsvollzüge.

An dieser Stelle ist auch auf das sich wandelnde Verhältnis der Geschlechter zueinander hinzuweisen, das vor allem durch wachsende Bildungs- und Erwerbsbeteiligung, steigenden Willen zu selbständiger Lebensplanung und zur Durchsetzung eigener Berufskarrieren neben oder auch an Stelle familiärer Aufgaben und Bindungen der Frauen gekennzeichnet ist. Die sich daraus ergebenden Folgen und Zwänge zu strukturellen Verschiebungen und Veränderungen für das Bildungs- und Beschäftigungssystem dürfen nicht gering eingeschätzt werden, wenn man der Gefahr unzulässiger Einengungen auf Dauer wirksam begegnen will. Steigende Forderungen nach Ermöglichung einer Gleichzeitigkeit von Familien- und Berufstätigkeit, Beteiligung auch an höherwertigen und herausgehobenen Aufgabenstellungen und Berücksichtigung der besonderen Bedingungen privater Lebensverhältnisse etwa als Alleinerziehende kennzeichnen vor allem die Situation auf dem Hintergrund einer weitgehend vollzogenen oder sich vollziehenden Angleichung der Teilhabe von jungen Mädchen und Frauen an Bildung, Ausbildung und Beruf im Vergleich zu ihren männlichen Partnern. Dabei wird es sehr darauf ankommen, daß es gelingt, freiheitliche individuelle, von Partnerschaft getragene und unterschiedliche Lebens-

und Berufsentscheidungen nicht einseitig zu diffamieren, sondern im Sinne einer toleranten und globalen Gemeinschaft verschiedene Wege zu akzeptieren und als gleichwertig zu respektieren — aber sie auch zu ermöglichen und zu stützen.

2. Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik

Mit den Grundherausforderungen werden zugleich Leitlinien deutlich, die für die zukünftige Bildungspolitik maßgeblich sind. Als solche Orientierungen lassen sich in etwa folgende Aufgabenfelder benennen:

- Breite allgemeine und berufliche Bildung,
- Werterziehung als Sinnorientierung,
- Konzentration der Bildungs- und Ausbildungsinhalte sowie Straffung der gesamten Verweildauer im Bildungssystem,
- Erhalt der Pluralität in den Bildungsangeboten.

2.1 Breite allgemeine und berufliche Bildung

In dem vorausgehenden Abschnitt sind die Problemlagen aufgezeigt worden, die sich im Blick auf das Jahr 2000 für die Bildungspolitik abzeichnen. Für das Beschäftigungssystem treten die Umrisse des Wandels in der Beschäftigungsstruktur bereits deutlich hervor. Danach zeichnen sich Tätigkeitsgruppen mit einer steigenden Beschäftigungstendenz ab, denen Beschäftigungsgruppen mit stagnierender oder abnehmender Beschäftigungstendenz gegenüberstehen. Zugleich wird deutlich, daß bei den Tätigkeitsgruppen mit steigender, aber auch stagnierender Tendenz erhöhte Qualifikationsanforderungen vorausgesetzt werden. Die Projektion der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen für den Zeitraum der Jahre von 1982 bis 2000 weist dementsprechend einen Rückgang der Erwerbstätigen ohne Ausbildungsabschluß von 32 % auf 19,8 % aus, während bei allen anderen Erwerbstätigen sich Steigerungen abzeichnen (betriebliche Ausbildung, Berufsfachschule von 52,9 % auf 58,7 %; Fach-, Meister-, Technikerschule von 6,6 % auf 6,7 % und Hochschule von 8,5 % auf 14,8 %). Dem Bildungs- und Ausbildungssystem ist es im Blick auf diese Befunde aufgetragen, eine breite und grundlegende Bildung zu vermitteln, die es dem einzelnen erlaubt, sich auf die jeweiligen Herausforderungen sachkompetent, entscheidungsfähig und verantwortungsbewußt einstellen zu können. Die Trendanalysen verweisen hinsichtlich des Beschäftigungssystems auf die Bedeutung des technischen Fortschritts (hier vor allem der Mikroelektronik mit ihrem Innovationspotential), der in vielen Wirtschaftsbereichen und Arbeitsverhältnissen strukturelle Wandlungen im Gefolge hat.

Für die Bundesrepublik Deutschland lassen sich langfristig die Wettbewerbsfähigkeit und auch ein ausreichendes Angebot an Arbeitsplätzen nur sicherstellen, wenn der technische Fortschritt und der damit zusammenhängende Strukturwandel frühzeitig erkannt und im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem in entsprechender Weise umgesetzt wird. Dies ist zu leisten, da die Bundesrepublik Deutschland mit ihrem qualifizierten Humankapital über den entscheidenden Produktionsfaktor verfügt, der für einen solchen Strukturwandel erforderlich ist. Das Bildungs- und Ausbildungswesen mit seinen differenzierten und auf bestimmte Abschlüsse bezogenen Bildungswegen stellt die entsprechenden Voraussetzungen bereit. Hierbei geht es aber nicht allein um die Vermittlung anspruchsvoller Qualifikationen, sondern auch um die Grundlegung personaler Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung im Prozeß der Bildung und Erziehung.

In der beruflichen Erstausbildung geht es vorrangig um die Vermittlung von Fachkompetenz, die die sogenannten Schlüsselqualifikationen beziehungsweise Strukturqualifikationen einschließt. Mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen wird eine äußerst komplexe Qualifikationsstruktur umschrieben. Neben den Qualifikationen geringerer, mittlerer und hoher Reichweite, die sich unmittelbar auf berufliche Aufgaben beziehen und Schlüsselqualifikationen materieller Art sind, stehen formale Schlüsselqualifikationen, die vornehmlich dem kognitiven, dispositiven und kreativen Bereich zugeordnet werden müssen sowie Schlüsselqualifikationen personaler und sozialer Art. Alle vorgenannten Schlüsselqualifikationen sind grundlegender Natur, weil sie für Lebens- und Arbeitsvollzüge gleichermaßen bedeutsam sind und vom wissenschaftlich-technologischen Fortschritt nur in Grenzen überholt werden. Bei der Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen für die Industrie, das Handwerk und die freien Berufe wird auf diese Gegebenheiten bereits Bezug genommen.

Eine spezialistisch ausgerichtete Ausbildung reicht nicht aus. Es müssen allgemeinere, den speziellen Beruf übersteigende berufliche Aspekte hinzukommen. Zugleich darf aber bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nicht außer acht gelassen werden, daß die strukturellen Gegebenheiten, in denen sich Lernprozesse vollziehen, in Anwendungssituationen sich in etwa wiederfinden müssen. Es kommt daher darauf an, die Lernsituationen so zu strukturieren, daß ein hohes Maß an Verallgemeinerungsmöglichkeit in ihnen selbst schon angelegt ist. Routinetätigkeit und Übertragbarkeit müssen zusammengebunden sein. Ist dies nicht der Fall, können Schlüsselqualifikationen nicht zum gewünschten Transfer beitragen, sondern werden zu leeren Hülsen. Diese Transferfähigkeit ist aber gefordert, um der Vielfalt der neuen Anforderungen gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund wird die Fort- und Weiterbildung zu einer zentralen Aufgabe, der sich der einzelne und die Wirtschaft, die Industrie und die Dienstleistungsorganisationen nicht entziehen können, sofern der einzelne in seiner fachlichen Kompetenz und sozialen Sicherung keine Einbußen und die Organisationen in ihrer Produktivität keine Einschränkungen in Kauf nehmen wollen. Fort- und Weiterbildung setzen aber eine allgemeine Grund-

bildung und eine berufliche Erstausbildung voraus, die so strukturiert sein müssen, daß die jeweiligen Weiterbildungserfordernisse auf diesen Grundlagen aufbauen können. Die allgemeine Grundbildung darf daher nicht auf berufliche Anforderungen hin instrumentalisiert und die berufliche Erstausbildung nicht zu sehr auf enggefaßte berufliche Verwendungssituationen hin spezialisiert werden.

2.2 Werterziehung als Sinnorientierung

Werte stellen Orientierungssysteme dar, in denen der Mensch Antworten findet auf die Fragen nach dem Sinn seines Daseins. Die Anerkennung von Werten und die Orientierung an Werten ist Ausdruck der Moralität, die in der Autonomie des einzelnen als Person ihren Grund hat. Vom Boden dieser Autonomie her ist es dann möglich, daß aufgrund unterschiedlicher lebensweltlicher Erfahrungen, die der einzelne macht, die Anerkennung von Werten in unterschiedlicher Weise das Denken und Handeln des Menschen in einer Zeit bestimmt; denn Werte sind immer in zeitgeschichtliche Erfahrungen eingebunden, ohne dabei ihre Gültigkeit zu verlieren. Bei der Bindung an Werte gibt es daher kein richtig oder falsch, wohl aber ein Ja oder Nein als die Entscheidung des einzelnen, für die er Verantwortung übernimmt. Hier gibt es keine Uniformität über die Zeiten hinweg, wohl aber die Konstanz der Anerkennung dieser Orientierungssysteme. Das Gemeinsame ist das, was in der Kultur und ihrer Überlieferung, das meint in der Religion, den Künsten, der Literatur, den Wissenschaften, den politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gestaltungskräften und den geselligen und persönlichen Lebensformen dem Menschen neben anderem auf dem Wege von Bildung und Erziehung begegnet, ihm in seinem Daseinsvollzug Orientierungen an die Hand gibt und für sein Handeln Maßstäbe setzt.

Die Bindung der Gültigkeit und der Anerkennung von Werten an die Entscheidung der Person ist zugleich die Gewähr dafür, daß die Werte einerseits nicht auf von außen gesetzte Zwecke und Zielsetzungen hin instrumentalisiert werden und andererseits nicht im Blick auf das jeweilige subjektive Belieben und das modische Dafürhalten hin relativiert werden. Die Entscheidung, die der einzelne als Person fällt, ist Ausdruck der Freiheit, die für den Menschen konstitutiv ist. Mit dieser Freiheit ist zugleich die Möglichkeit gegeben, dem Unrecht Tür und Tor zu öffnen. Auch diese Möglichkeit gehört zum Wesen des Menschen. Die Anerkennung von Werten und das Einstehen für die Werte muß diese Möglichkeit immer mit im Blick haben. Werterziehung heißt daher nicht: Eine heile Welt beschwören. Diese ist im Grunde sogar zutiefst inhuman. Werterziehung muß vielmehr die Gefährdung des Menschen durch sich selbst, die in seiner Freiheit mit angelegt ist, immer wieder verdeutlichen.

Die Verantwortung, die dem Menschen für sich selbst, seine Mitmenschen und seine Welt aufgetragen ist, kann nicht Autoritäten, Führungseliten und gesellschaftlichen Gruppen übertragen oder von politischen oder ökonomischen Sachzwängen und soziologischen, psychologischen und materiellen Determinanten her relativiert werden. Werterziehung hat immer die Selbstverantwortung zum Gegenstand, wobei die vorgenannten Randbedingungen gesehen werden müssen, die Entscheidung aber vom einzelnen begründet, getragen und verantwortet werden muß.

Es geht, so gesehen, nicht um die Perfektibilität des Menschen, die im Rückgriff auf von außen gesetzte gesellschaftliche Rahmenbedingungen hergestellt werden kann. Ein solches Verständnis vom Menschen hat die Gleichheit aller Menschen als absoluten Bezugspunkt; denn nur unter dieser Voraussetzung läßt sich die Perfektibilität des Menschen unter Rückgriff auf gesellschaftliche Rahmenvorgabe durchsetzen. Stattdessen geht es um die Anerkennung der Unvollkommenheit des Menschen. Im menschlichen Dasein ist eine Ambivalenz, eine Doppeldeutigkeit grundgelegt, deren sich der einzelne Mensch, Gruppen von Menschen wie auch ganze Völker nicht entziehen können. Mit dieser Ambivalenz ist zugleich die Chance des Gelingens und Scheiterns gegeben. Resignation und Fatalismus sind jedoch falsche Antworten darauf. Die Bildung und Erziehung des Menschen eröffnen hier weiterführende Perspektiven.

Die Möglichkeiten, die der Bildung und Erziehung gegeben sind, werden überschätzt, wenn versucht wird, auf dem Wege einer perfektionistischen Ausrichtung und Ausgestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen den Menschen dingfest zu machen und alle künftig möglichen Risiken auszuschalten.

Bildung und Erziehung sind ein Angebot an den Menschen. Was der Mensch aus diesem Angebot macht, hat jeder einzelne selbst zu verantworten. Ihn auf eine bestimmte Richtung festlegen zu wollen, übersteigt nicht nur die Möglichkeiten von Bildung und Erziehung, sondern beinhaltet zugleich auch eine schwerwiegende Verkürzung seiner Freiheit und seiner Selbstbestimmung.

Für die Bildung folgt daraus: Werterziehung ist kein Sonderfach, sondern Teil des Unterrichts in allen Fächern. Hier ist der Lehrer als Erzieher gefordert. Er muß den jungen Menschen im persönlichen Umgang und bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte vor Augen führen, daß die Hinführung zu selbstverantwortlichem Empfinden, Denken, Erkennen, Entscheiden und Handeln die vornehmste erzieherische Zielsetzung des Unterrichts ist. Hierbei kommt es darauf an, die Fragen und Probleme, die den jungen Menschen umtreiben, aufzugreifen und in den Kontext der sachlichen Gegebenheiten des Unterrichts hineinzunehmen, aber auch im persönlichen Gespräch aufzubereiten. Dem jungen Menschen werden auf diese Weise Orientierungshilfen für die persönliche Lebensgestaltung, die sich an Werte gebunden fühlt und in freiheitlicher Selbstbestimmung moralisches Urteilen und Handeln einschließen, an die Hand gegeben, und es bleibt seiner freien Entscheidung überlassen, in seinen persönlichen Lebens- und Sinnfragen diesen Orientierungen zu folgen, sie abzulehnen oder sie in Teilen anzuerkennen. Diese Entscheidung kann dem jungen Men-

schen von niemandem abgenommen werden, und der Lehrer muß sie akzeptieren. Die erzieherische Komponente des Unterrichts hat in dieser Herausforderung an den Lehrer ihren Grund. Es ist dies zugegebenerweise für den Lehrer eine schwere Aufgabe. Mit der Entscheidung für diesen Beruf muß aber diese Konsequenz gesehen und bejaht werden.

2.3 Konzentration der Bildungs- und Ausbildungsinhalte sowie Straffung der gesamten Verweildauer im Bildungssystem

Der wissenschaftlich-technologische Fortschritt beruht auf der ständigen Zunahme und dem raschen Austausch des Wissens. Die damit gegebene Vorläufigkeit vieler Wissensbestände, das Entstehen neuer Fachgebiete wie auch die zunehmende Ausdifferenzierung vieler Wissenschaftsdisziplinen und Arbeitsbereiche sind nicht rückgängig zu machen. Darauf mit einer früh einsetzenden Spezialisierung zu antworten, führt nicht weiter. Stattdessen kommt es bei der Bildung und Ausbildung der jungen Menschen darauf an, Grundlagen zu legen, die es erlauben, mit dieser Ausdifferenzierung sachgerecht umgehen zu können. Hierbei geht es zunächst um das Einüben in die grundlegenden Formen des Denkens und der Erkenntnisgewinnung. Die politischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche stellen äußerst differenzierte und weitgehend miteinander verbundene Aufgabenbereiche dar. Die Fähigkeit, diese komplexen Systeme zu verstehen sowie in ihnen arbeiten und mit ihnen umgehen zu könne, setzt eine entsprechende geistige und methodische Schulung voraus, die auch für die Erkenntnisgewinnung unabdingbar ist. Es kommt darauf an, daß neben den grundlegenden allgemeinen Inhalten zum einen die formalen und kategorialen Fähigkeiten entwickelt werden, die es erlauben, die hochdifferenzierten Aufgabenbereiche in ihren strukturellen Besonderheiten zu erfassen und deren systematische Ausrichtung zu durchdringen, und daß zum anderen die methodischen Verfahren eingeübt werden, die das sachgemäße Arbeiten in diesen Aufgabenbereichen sicherstellen.

Weiterhin geht es um die Vermittlung grundlegender Inhalte. Die Antwort auf Wissenszunahme und Wissensaustausch sowie auf die immer weiter fortschreitende Ausdifferenzierung kann nicht in einer fachspezifisch verengten Bildung und Ausbildung bestehen. Dies führt nämlich dazu, daß die Defizite einer unzureichenden grundlegenden Bildung und Ausbildung eine ungenügend qualifizierte Spezialisierung zur Folge haben. Gefordert ist daher eine grundlegende Bildung in den Kernfächern, nämlich der Muttersprache, den Sprachen, der Mathematik, den Naturwissenschaften, und die Einsicht in die geschichtlichen und politischen Zusammenhänge und deren Bedingtheit. Dies gilt insbesondere auch angesichts künftiger Entwicklungen in vielen Arbeitsbereichen, in denen „vor Ort" erst eine weitergehende Ausrichtung auf die jeweiligen sachlichen Anforderungen erfolgt und dabei die Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Der Wissenszunahme, dem Wissensaustausch und der immer weiter ausgreifenden Ausdifferenzierung der Aufgabenbereiche kann nicht mit Bildungs- und Ausbildungsinhalten begegnet werden, die selbst wiederum eng umgrenztes Spezialwissen sind. Deshalb dürfen die Inhalte des Unterrichts, vor allem in den allgemeinbildenden Schulen nicht wechselnden Tagesmoden folgen und auf jeweils auftretende und von der öffentlichen Meinung als Notwendigkeiten oder als Defizite ausgegebene Fragen antworten. Sie sind daher nicht beliebig auswechselbar und in beliebiger Richtung ausdehnbar. Den künftigen Grundherausforderungen ist nicht mit Beliebigkeit zu begegnen, sondern mit Grundsätzen.

Die demographische Entwicklung, die Sicherstellung guter Berufschancen auf dem Gemeinsamen Europäischen Markt und die sich abzeichnenden neuen deutschlandpolitischen Gegebenheiten machen für die jeweiligen Bildungs- und Ausbildungswege auf Zukunft hin gesehen eine Straffung der Verweildauer unabdingbar. Diese Straffung ist aber nur möglich, wenn die Konzentration auf die grundlegenden Inhalte und Fächer erfolgt, die eine breite allgemeine und berufliche Grundbildung sicherstellen. Für den Unterricht heißt das: Betonung der Fachlichkeit der Inhalte und Einbindung der Inhalte in klar strukturierte Unterrichtsfächer.

2.4 Erhalt der Pluralität in den Bildungsangeboten

Die Grundherausforderungen in der Zukunft und der darin eingeschlossene Strukturwandel, der in allen Lebens- und Berufsbereichen seinen Niederschlag findet, fordert vom einzelnen erhöhten Einsatz. Dies gilt auch für den Unterricht auf allen Stufen des Bildungssystems. Bildung und Ausbildung müssen im Blick auf die Grundherausforderungen erhöhten Ansprüchen genügen, damit der einzelne auf den Strukturwandel sachgemäß antworten kann. Hier sind zunächst die beruflichen und sozialen Anpassungsprozesse im Auge zu behalten, die mit den neuen Produktionskonzepten zwangsläufig verbunden sind. Die Gefahren des Absinkens in die Arbeitslosigkeit oder in eine unterwertige Beschäftigung müssen gesehen werden. Die aus dem Strukturwandel sich ergebenden Umstellungsprozesse können nicht dem einzelnen, der betroffen ist, voll aufgebürdet werden. Hier stehen die Öffentlichkeit und die Wirtschaft gegenüber dem einzelnen in der Pflicht.

Zunächst ist es Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen, durch ein breites grundlegendes Bildungsangebot in einem hinreichend gegliederten und differenzierten Schulwesen den Einstieg in die vielfach differenzierten beruflichen Ausbildungswege und beruflichen Aufgabenstellungen vorzubereiten. Ferner sind eine umfassende berufliche Erstausbildung und gezielte betriebliche wie überbetriebliche Weiterbildungsangebote und Umschulungsmaßnahmen zu gewährleisten. Schließlich müssen die notwendigen sozialen Hilfen und Anpassungsmaßnahmen bereitgestellt werden. Hierfür zu sorgen, ist eine öffentliche wie auch betriebliche und eine der gesamten Wirtschaft auferlegte Verpflichtung. Die Sicherstellung der schulischen und betrieblichen Voraus-

setzungen und der entsprechenden sozialen Hilfen kann aber nicht allein dem Spiel der freien Kräfte überlassen bleiben. Von der Politik müssen daher die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden. Die soziale Marktwirtschaft bietet hierfür die besten Voraussetzungen.

Mit diesen Vorgaben ist zugleich der Rahmen für die Verfassung des gesamten Bildungswesens gegeben, das zugleich den einzelnen und die Gesellschaft im Blick hat. Hierbei kommt es darauf an, Individualrechte und öffentliches Gestaltungsrecht mit der Maßgabe aufeinander abzustimmen, daß die individuellen Bildungsentscheidungen im Rahmen klar umrissener Bildungswege ihre bestmögliche Entsprechung finden. Der einzelne muß daher auf seinem Weg durch das Bildungssystem ein breit gefächertes Angebot vorfinden, das der Entfaltung seiner Fähigkeiten und Interessen dient und ihm bei der Wahl seines Bildungsganges den nötigen Entscheidungsspielraum sichert. Die Fähigkeiten, Neigungen und Interessen des einzelnen entfalten sich erst in der Begegnung mit den kulturellen und gesellschaftlichen Standards, die den Unterricht bestimmen. Sie haben ihren Bezugspunkt jedoch nicht allein in den je verschiedenen persönlichen Erwartungen und Bedürfnissen, sondern sind zugleich auch in einen großen Bezugsrahmen eingebunden, der die Erfordernisse von Staat, Gesellschaft und Beruf einschließt. Der einzelne ist aufgefordert, diese umfassende Perspektive immer im Blick zu halten.

Von diesen Vorgaben her erweist es sich als zwingend, diejenigen in besonderer Weise zu fördern, denen das Lernen schwerfällt und die deshalb einer verstärkten pädagogischen Zuwendung bedürfen. Angesichts der erhöhten Anforderungen an den einzelnen, die sich aus den Grundherausforderungen sachnotwendig ergeben, gewinnt dieser Gesichtspunkt besondere Bedeutung. Nach den Vorausschätzungen der Kultusministerkonferenz und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verlassen jährlich über 7 % der Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen ohne einen Abschluß die Schule. Hinzu kommen noch die Jugendlichen (circa 1,5 Millionen), die in den vorausgegangenen Jahren keinen beruflichen Ausbildungsabschluß erreicht haben. Diesen Jugendlichen muß geholfen werden. Dies geschieht am besten durch gezielte zusätzliche Hilfen in Schule und Ausbildung.

3. Strukturwandel als Ausdruck der Freiheit

Die Grundherausforderungen in der Zukunft verlangen vom einzelnen und der Gesellschaft insgesamt die Bereitschaft, sich stärker als bisher auf einen Wandel einzulassen, der die sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen nachhaltig verändert. Wandel schließt immer Risiken ein. Diese sind in der modernen Gesellschaft aber nicht mehr allein punktueller Natur und als überschaubare und daher leicht korrigierbare strukturelle Veränderungen zu begreifen. Sie sind vielmehr globaler Natur und erfassen alle Lebensbereiche. Im Strukturwandel sind vielfältige positive Möglichkeiten, aber auch Gefahren eingeschlossen, auf die nicht mit optimalen Lösungen einzig zukunftsweisender Möglichkeiten geantwortet werden kann. Der Strukturwandel gehört zu einer Gesellschaft, die nicht erstarren will. Die Menschen, aber auch die gesellschaftlichen Institutionen, denen das Bildungssystem zuzurechnen ist, müssen dem Wandel gegenüber offen sein. Hier bedarf es eines geistigen und politischen Rahmens, der Orientierungen gibt und den Wandel strukturiert. Für die Bundesrepublik Deutschland sind es drei Basisinstitutionen, die über ein erhebliches ideelles und materielles Innovationspotential verfügen, um den Wandel zu strukturieren, und die sich im Laufe der Zeit zugleich als offene Systeme erwiesen haben. Diese drei Basisinstitutionen sind: die Konkurrenzdemokratie, die Soziale Marktwirtschaft und die Wohlstandsgesellschaft.

Wenn man den Strukturwandel als Kennzeichen einer freiheitlichen Gesellschaft bejaht, verlangt dies vom einzelnen und der Gesellschaft Offenheit. Zum Strukturwandel gehört daher unaufgebbar die Freiheit. Er ist Ausdruck der Freiheit. Die Hinführung zu Entscheidungs- und Handlungskompetenz ist Aufgabe der Bildung und Erziehung. Der einzelne muß Mut zum Bekenntnis haben, Selbstbeherrschung üben und begründet entscheiden sowie nüchtern abwägen und sein Denken und Handeln in Verantwortung vor sich und der Allgemeinheit rechtfertigen können.

Die Grundherausforderungen und der darin eingeschlossene Strukturwandel erfordern vom einzelnen, daß er von seinen erworbenen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen und von seinen Einstellungen her begründet Antworten sucht und gibt. Nur dann erhält die Bestimmung des Strukturwandels als Ausdruck der Freiheit einen Sinn. Im Blick auf die Herausforderungen von morgen gilt es jedoch vorweg zwei Aspekte gegenwärtig zu halten, die sicherstellen, daß nicht die Herausforderungen die Bedingungen diktieren, unter denen der Mensch künftig zu leben hat, sondern daß der Mensch die Maßstäbe setzt, die auch künftig Geltung haben und die die Herausforderungen von morgen einbinden in eine Wirklichkeit, in der die Menschen auch künftig menschlich leben können. Die beiden Aspekte lassen sich wie folgt umschreiben:

(1) Was die Grundherausforderungen und darin der Strukturwandel der sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen im einzelnen inhaltlich bewirken, läßt sich nicht bis ins letzte vorausbestimmen, sofern die Gesellschaft auf dem Wege über eine hysterische Planungseuphorie ihre eigene Zukunft nicht verstellen und weder ihre Offenheit noch ihre freiheitliche Verfassung aufgeben will.

(2) Die Bereitschaft, auf die Grundherausforderungen einzugehen und sich dem Strukturwandel zu stellen, muß selbst wiederum in Maßstäben ihren Grund haben, die in den Herausforderungen selbst nicht angelegt sind, sondern vor und über ihnen stehen und den einzelnen und die Gesellschaft insgesamt geistig, moralisch und sachlich in den Stand setzen, in den jeweiligen Herauforderungen das sachlich Gebotene zu tun und dies vor sich und der Gesellschaft, und das heißt vor Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verantworten.

Abschnitt III
Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik

Minderheitsauffassung

Gliederung

1. Bildung ist Menschenrecht
2. Bildung ist mehr als Qualifikation
3. Bildung zielt auf ökologische Verantwortung
4. Bildung ist grenzüberschreitend
5. Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung ist ein Gewinn
6. Bildung zielt auf mehr Gleichheit
7. Bildung muß der Gleichstellung der Geschlechter den Boden bereiten
8. Bildung begleitet das Leben
9. Bildung ist öffentlich verantwortet

Unser Land wird auf die Probe gestellt: Im Inneren der Bundesrepublik Deutschland müssen ökologische, demokratische, soziale und wirtschaftliche Zielvorstellungen versöhnt werden. In Deutschland muß die neu entstehende Republik ihren Menschen humane Lebensbedingungen sichern. In Europa muß aus der Vielfalt der Kulturen, Ethnien und Nationen ein Gemeinwesen erwachsen. In der Welt schließlich muß das Überleben der Menschheit gesichert werden.

Hieran, so meinen wir, muß sich Bildungspolitik orientieren, hieran muß sie sich messen lassen. Dies gilt für allgemeinbildende Schulen, dies gilt für die Berufsbildung, wo immer sie stattfindet, und dies gilt auch für jede Art von Weiterbildung.

1. Bildung ist Menschenrecht

Die Stärke der Umbrüche, die wir gegenwärtig erleben, die vielfältig aufbrechenden Widersprüche, die Flut der Anforderungen an öffentliches Handeln lassen bei der Formulierung der Grundsätze einer Bildungspolitik für die Zukunft fast verzagen. Die Chance des Neubeginns, die Öffnung für historische und kulturelle Erfahrungen anderer Länder sowie der aufgenommene Dialog zwischen den sich wandelnden militärischen Blöcken ermutigen aber zugleich auch, wenn es darum geht, Inhalte, Organisationsformen und Ziele von Bildung für die Zukunft neu zu fassen.

Resignation und Mut, Stillstand und Aufbruch, Rückschritt und Fortschritt haben in der Geschichte der Bildungsreform in der Bundesrepublik schon immer dicht beieinander gelegen. Aus der Aufbruchstimmung der frühen Nachkriegszeit wurde die Restauration der fünfziger Jahre. Aus der Restauration erwuchsen erneute Reformansätze: Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" formulierte 1959 den „Rahmenplan", dem „Deutschen Bildungsrat" gelang 1970 der „Strukturplan für das Bildungswesen". Die zahlreichen Anstöße, die sich daraus ergeben hatten, brachten beachtliche Erfolge, sie änderten Formen und Inhalte der Bildung in der Bundesrepublik Deutschland nachhaltig, sie waren aber nicht stark genug, den Fortgang der Bildungsreform zu sichern, als in den siebziger Jahren die weltwirtschaftliche Krisenentwicklung zum Anlaß genommen wurde, die eingeleitete Reform des Bildungswesens der Bundesrepublik abzubrechen und Reformen zurückzunehmen: Der Deutsche Bildungsrat wurde aufgelöst, gesamtstaatliche Bildungsplanung eingestellt, Lehrplan- und Studienreform verliefen im Sande, Reformschulen erhielten keine weiteren Entfaltungschancen.

Im Prozeß der Bildungsreform, in ihrem Auf und Ab argumentieren Reformkräfte bei allen aktuell gebotenen Veränderungen aus einer stabilen Grundposition heraus: Sie wollen allen Menschen gleiche Teilhabe an Bildung sichern und wehren sich daher gegen Schranken, die sich aus der sozialen oder regionalen Herkunft, aus dem Geschlecht, aus der Konfession und — in jüngerer Zeit — aus nationalen oder ethnischen Zugehörigkeiten ergeben. Sie wollen die Kinder, die Jugendlichen und die jungen Erwachsenen so fördern, daß sie auch durch Bildung die ihnen eigenen Möglichkeiten entfalten können und wehren sich daher dagegen, Bildung zur Auslese zu mißbrauchen. Sie wollen, daß die Heranwachsenden gemeinsam aufwachsen und daß sie lernen, gemeinsam und solidarisch zu leben; daher wehren sie sich gegen alle Formen institutioneller Aussonderung von Teilen von ihnen. So ging und geht es um die Stärkung des einzelnen in und für eine demokratische Gesellschaft.

Bildungsreformer haben dabei in der Nachkriegsgeschichte immer wieder ihre Vorstellung von der Zukunft des Bildungswesens, seiner Struktur wie seinen Inhalten, so zu fassen gesucht, daß Bildung die Menschen und die Gesellschaft insgesamt befähigt, den den Zeitgenossen jeweils „neu" erscheinenden technischen und ökonomischen Strukturwandel der Industriegesellschaft zu ertragen, zu bewältigen und zu gestalten. Die sich daraus ergebenden Bündnisse zwischen ökonomisch auf der einen sowie egalitär und solidarisch auf der anderen Seite ausgerichteten Argumentationsmustern konnten der Bildungsreform Antriebe liefern und zeitweise erhebliche Haushaltsmittel sichern; sie begrenzten sie aber immer wieder auf den Aspekt der Modernisierung des Bildungswesens. Der Einbau dieser Modernisierung in einen grundlegenderen und dauerhaften Reformprozeß gelang allenfalls ansatz- und phasenweise.

Gleichwohl: Die in den sechziger Jahren eingeleitete Bildungsreform ist nicht gescheitert, sie ist allerdings „steckengeblieben". Die Lehrpläne vor allem der allgemeinbildenden Schulen wurden grundlegend überarbeitet, Wissenschaftsorientierung als Bezugspunkt von Lehren und Lernen setzte sich durch. Dies war allerdings begleitet von einer zu

einseitigen Ausrichtung der Schulen auf Wissensvermittlung und einzelfachliche Orientierung des Unterrichts an wissenschaftlichen Disziplinen. Zusammenhangswissen wurde grob vernachlässigt. Die Strukturen des Bildungswesens wurden zwar modifiziert, Reformmodelle wurden auf allen Stufen des Bildungssystems entwickelt und erprobt, aber heute, wo sie „serientauglich" sind, fehlt insbesondere bei den politisch Verantwortlichen der Wille zu ihrer Durchsetzung. Die Neuordnung der Berufsausbildung wurde vorangetrieben, Berufsbildung als Normalfall für alle Jugendlichen auch tendenziell erreicht. Aber die Qualität der Berufsausbildung blieb häufig unzureichend, es kam und kommt im großen Umfang immer noch zu Fehlqualifikationen, so daß die Zukunftsaussichten vieler Ausbildungsberufe trübe sind. Das Angebot an Hochschulen wurde stark ausgeweitet, so daß die Politik der Öffnung weitgehend durchgehalten werden konnte. Aber die Reform der Studienordnungen verstrickte sich im bürokratischen Regelwerk, die Reform der Lehrmethoden kam nicht von der Stelle, die Überfüllung der Institutionen erstickt jede Verbesserung und die Demokratisierung in den Hochschulen blieb aus. Die Steigerung der Bildungsbeteiligung erhöhte die Chancen auf Teilhabe an Bildung insgesamt. Aber in dem Prozeß der Bildungsexpansion kam es zu keinem grundlegenden Abbau von Chancenungleichheit. Und da, wo einzelne Gruppen ihre Chancen im allgemeinbildenden Schulwesen verbessern konnten, ist es nur im Ansatz gelungen, dies über die berufliche Erstausbildung entsprechend in das Beschäftigungssystem hineinzutragen.

Der bilanzierende Rückblick auf die Entwicklung des Bildungssystems im Verlauf der Reformjahre und danach zeigt: Es gab keinen Mangel an Reformperspektiven, es fehlte auch nicht an erprobten Modellen für inhaltliche und strukturelle Reformvorhaben, aber es ist ein Vollzugsdefizit zu beklagen. Dies wiegt um so schwerer, weil am Beginn der neunziger Jahre neue Herausforderungen Antworten auch im Bildungswesen notwendig machen. Während Reformdefizite aufgefüllt und Reformen nachgearbeitet werden müssen, ist das Bildungssystem zugleich gefordert, in neuen Problemlagen mit eigenen Lösungen zu helfen:

Unser Bildungswesen ist durch die von der Frauenbewegung aufgeworfene Geschlechterfrage und durch die Tatsache, daß Frauen sich bisher nur in Bildung, kaum aber durch Bildung emanzipieren konnten, gefordert. So wie zu Beginn dieses Jahrhunderts damit begonnen wurde, Frauen den Zugang zu allen Bildungswegen zu öffnen, so könnte es zum Ende dieses Jahrhunderts endlich erreicht werden, den Frauen neben der Zugangsgleichheit qualitative und quantitative Ergebnisgleichheit zu sichern. Es wäre ein großes Ziel für den Fortgang der Bildungsreform, wenn die Jahre vor uns darauf verwendet würden, zu helfen, die Ausnutzung des einen durch das andere Geschlecht zu beenden.

Unser Bildungswesen kann seine Anstrengungen nicht länger darauf beschränken, die Grundlagen für die ökonomische Entwicklung unseres Landes oder da, wo international gedacht wird, der entwickelten Industrienationen zu wahren und zu steigern. Die Potentiale, die das Ende des „Kalten Krieges" in Europa freisetzt, können und dürfen nicht ausschließlich dem — nun größeren — Europa zufließen, sondern sie müssen den Völkern der Dritten Welt, aus der sie zum Teil ja auch stammen, gewidmet werden. Welch faszinierendes Ziel wäre es für den Ausbau der Bildungsreform, junge Menschen wirksamer als bisher dazu zu erziehen, der Ausbeutung der Dritten Welt, wo immer dies nötig und möglich ist, entgegenzutreten.

Unser Bildungswesen war und ist eingewoben in den Prozeß der Industrialisierung, dem die Welt in vielfältiger Weise Fortschritt verdankt, durch den sie letztlich aber auch in Gefahr ihres unwiderruflichen Untergangs geraten ist. Es darf nicht länger die vornehmste Aufgabe der Bildungsinstitutionen sein, in unzulässiger Verkürzung und Einengung „Bildung als Wachstumsfaktor" zu verstehen und zu produzieren. Wir werden Bildung als einen „Rohstoff" begreifen müssen, der für die Erhaltung der Welt unverzichtbar ist. Was wäre es für ein Ziel, wenn in jungen Menschen die Bereitschaft und die Fähigkeit gestärkt würde, für die eine Welt verantwortlich zu handeln und der Vernichtung der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit entgegenzuwirken und so die Auslöschung der Welt durch falsch verstandenen Fortschritt zu hindern.

Wir denken, daß die alten wie die neuen Herausforderungen, denen sich unsere Gesellschaft gegenübersieht, durch das Zusammenwirken freier, gleicher und solidarisch Handelnder, nicht aber durch autoritär gegängelte Menschen gemeistert werden können. In der Tradition der europäischen Aufklärung, die das fortschrittliche Bürgertum und die Arbeiterbewegung aufgenommen und weitergegeben haben, in Abwendung allerdings von dem mit der Aufklärung auch verbundenen Gedanken der Naturbeherrschung, glauben wir daran, daß die Bildung aller Menschen hier einen großen Beitrag leisten kann. Wir schlagen daher vor, in der neuen deutschen Verfassung das Menschenrecht Bildung als ein Grundrecht zu verankern.

Wir halten eine solche nicht nur symbolisch wegweisende Verankerung von Bildung in der gegenwärtigen Lage in Deutschland für besonders bedeutsam: Die Gefahr, daß der Zusammenbruch des etatistisch und bürokratisch verfälschten Sozialismus in Mittel-, Ost- und Südosteuropa hierzulande argumentativ mißbraucht wird, ist gegeben. Wir müssen uns dagegen wappnen, daß die Wiedergewinnung von Freiheit dort zu einer Minderung von sozialer Gerechtigkeit hier (auch in und durch unsere Bildungseinrichtungen) umgemünzt wird. Das kulturelle Erbe der Revolutionen des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts, gebündelt in den Zielen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität, muß abgesichert werden, abgesichert gegen die Pervertierung eines etatistisch-bürokratischen Sozialismus wie auch gegen den Versuch selbstgerechter und selbstzufriedener gesellschaftlicher Eliten, kulturelle Hegemonie jetzt dauerhaft zu sichern.

Wir sehen in der deutsch-deutschen Entwicklung dieser Tage eine weitere Gefährdung für die Ent-

wicklung des Bildungswesens in Deutschland: Die von nahezu allen Fachleuten vertretene Meinung, daß die Vereinigung der beiden deutschen Staaten gegenwärtig unübersehbare Anforderungen an die Finanzkraft der neu entstehenden deutschen Republik stellen wird, läßt für die Zukunft erwarten, daß die Bereitstellung der für die Entfaltung des Bildungswesens in Deutschland erforderlichen Finanzmittel nur schwer erreichbar sein wird. Das tradierte Handlungsmuster, in Zeiten schwieriger Lagen der öffentlichen Haushalte den Bildungsbereich zur Defizitbegrenzung heranzuziehen, bricht sich jetzt schon wieder Bahn. Wir halten dem die Empfehlung entgegen, der jungen Generation, die in die nun entstehende deutsche Republik hineinwächst, das beste aller denkbaren Bildungssysteme bereitzustellen.

Wir schlagen dies nicht nur vor, weil Zukunftsaufgaben in Deutschland nur von einer hochqualifizierten Bevölkerung bewältigt werden können. Wir halten dies auch deshalb für unerläßlich, weil vor allem der Jugend in guten Bildungseinrichtungen der Rahmen und die Muße gegeben werden muß, die gemeinsame deutsche Geschichte: die bis 1945 gemeinsam verlaufene und die nach 1945 getrennt, aber immer auch aufeinander bezogene je eigene Geschichte zu erarbeiten und zu verarbeiten. Die Chancen des Neuanfangs, die die deutsche Vereinigung auch gibt, dürfen nicht noch einmal in einer ökonomisch orientierten „Aufholjagd" vertan und durch ein weiteres „Wirtschaftswunder" verspielt werden. Langfristig, davon sind wir überzeugt, gewinnt unser Land, wenn es auf die Bildung seiner Jugend setzt.

Bei unserem Versuch, dies in den Bereichen „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit", „Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen", „Perspektiven der Hochschulentwicklung", „Bildung in Europa" sowie „Frauen in Bildung und Arbeit" zu konkretisieren, haben wir uns im einzelnen von den im folgenden ausgeführten Grundsätzen leiten lassen.

2. Bildung ist mehr als Qualifikation

Die Frage danach, was im Bildungswesen geschehen müsse, damit sich junge Menschen auf neue Herausforderungen und die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik vorbereiten können, ist zuallererst die Frage nach einer grundlegenden Bildungsidee. In der deutschen Bildungsgeschichte begleitet die Suche nach Antworten auf diese Frage von Anbeginn die Entwicklung zu demokratischen und republikanischen Verhältnissen.

Das neuhumanistische Bildungskonzept, zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt, war fraglos das Bildungsprogramm einer sozialen Gruppe (des männlichen Teils des erstarkenden Bürgertums), die nicht zuletzt durch Bildung die eigene Emanzipation von Klerus und Adel und zugleich gesellschaftliche Macht anstrebte. Gleichwohl war dieses Bildungskonzept im Ansatz angelegt auf die Entwicklung des ungeteilten Humanvermögens aller Menschen, also auf die Entfaltung des Denkens, Fühlens und Wollens. Die Umsetzung dieser ganzheitlichen Bildungsidee in die Stukturen des Bildungssystems sowie seine Füllung durch Lehrpläne, Stundentafeln, Prüfungsordnungen und Berechtigungen brachte dann im Verlauf des 19. Jahrhunderts die seither festgefügte Spaltung von Bildung in Allgemeinbildung und in Berufsbildung. Die Verfallsgeschichte der Bildungsidee war eingeleitet: Dadurch, daß das öffentliche Schulsystem mit seiner Unterteilung in „höhere" und „niedere" Schulbildung zum zentralen Ort des Erwerbs von Allgemeinbildung wurde, verkam Bildung auch zu einem Instrument der Herrschaftssicherung. Dadurch, daß ökonomische Interessen den Einzug neuer Bildungsstoffe in das gymnasiale Curriculum erzwangen (erinnert sei an den Aufstieg der Realgymnasien und Oberrealschulen), wurde der Grundansatz — die Unterstellung des Bildungsgehalts bestimmter und nur bestimmter Fächer — zugunsten funktionalistischer, überwiegend verwertungsorientierter Begründungen für die Repräsentanz von Lerninhalten im Bildungskanon aufgegeben. Dadurch schließlich, daß das Handeln der Absolventen der Schulen höherer Bildung (der Gymnasien wie der Hochschulen) in Beruf, Familie und Politik die Spuren humanistischer Bildung kaum mehr erkennen ließ, stand der moralische Wert dieser Allgemeinbildung zur Debatte.

Auf dem Weg dahin war das neuhumanistische Bildungskonzept in einer Symbiose von Besitz und Bürgertum zum Vehikel der sozialen Abschließung des erstarkten Bürgertums gegenüber nachdrängenden sozialen Schichten geworden. Schon Ende des 19. Jahrhunderts standen Allgemeinbildung und Berufsbildung im Dienst der herrschenden (männlichen) Schichten. Bildung war in Dienst genommen, war mißbraucht zur Sicherung ständischer Machtinteressen.

Am Ende dieses langen Weges — nach Langemarck und Stalingrad, vor allem aber nach Auschwitz — verfügt das Bürgertum, das zum Träger der herrschenden Bildungsidee geworden war, politisch nicht mehr über die Macht und moralisch nicht mehr über die Autorität, sein Bildungskonzept durchzusetzen. Auch die Voraussetzungen für die Formulierung einer allgemeingültigen und inhaltlich bestimmten Bildungsidee, nämlich eine einheitliche, die politisch-gesellschaftliche Ordnung umgreifende Weltanschauung, ein ungebrochenes Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang und eine überschaubare Entwicklung des menschlichen Wissens waren nicht mehr gegeben.

Was aber blieb an Bildungskonzepten danach, was bleibt für die Zukunft, was muß neu hinzukommen? Blickt man mit dieser Frage auf die vergangenen zwanzig Jahre zurück, so erkennt man beim Rückzug von einem zumindest dem Anspruch nach geschlossenen Bildungskonzept gleichsam drei Hauptabteilungen: Zum einen eine Richtung, die den Bildungs- durch den Qualifikationsbegriff ersetzte, für die der sich in beruflicher Tätigkeit bewährende, sozial aufsteigende, zu demokratischer Mitbestimmung fähige Mensch zum Muster eines gelungenen Sozialisationsprozesses wurde. Des weiteren eine Richtung, die sich darum bemühte, unkritisch-tradi-

tionalistisch an tradierten Bildungskonzepten festzuhalten. Schließlich — vor allem da, wo Schülerinnen und Schüler sowie Eltern im Dickicht der reformierten Oberstufe die Realisierung ihres Konzepts von Allgemeinbildung selbst in die Hand nehmen müssen — eine an den Marktbedingungen der Verkäuflichkeit von Bildung orientierte, weithin opportunistische Lösung. Diese sich im Alltag überlappenden Richtungen konnten sich im inhaltsleeren Konzept des „Lernens des Lernens" als letztes Bildungsziel treffen. Was aber dabei herauskam, war die Austauschbarkeit und der Zufall, war die Erhebung von Beliebigkeit zur Norm der Lehrplangestaltung.

Der damit erreichte Zustand befriedigt heute jedoch ganz offensichtlich niemanden mehr. Wir meinen, daß bei der Suche nach einer verbindenden Bildungsidee der notwendige Balanceakt zwischen einem im Grunde nicht mehr möglichen Bildungskanon und der nicht gewollten Beliebigkeit von Inhalten immer neu gewagt werden muß. Wir tun dies, indem wir drei subjekt- wie objektorientierte Prinzipien für bildende Lernprozesse formulieren. Diese korrespondieren mit der Demokratie als Grundlage unserer gesellschaftlichen Verfassung, der Wissenschaft als Motor für Entwicklungen und Gefährdungen industrieller Gesellschaften und dem Ziel des Fortschritts der Gesellschaft zu mehr Humanität:

Damit Demokratie bestehen und sich entfalten kann, bedarf eine Gesellschaft einer verbindenden Bildung aller ihrer Mitglieder als Voraussetzung für die Fähigkeit zur Verständigung. Was ehedem für das Bürgertum im 19. Jahrhundert galt, daß nämlich die gemeinsame Bildung im Verständigungsprozeß untereinander „Landkarten der Bedeutung" lieferte, dies muß in einem demokratischen Staat für alle seine Mitglieder gesichert werden: Die Verständigungsfähigkeit aller auf der Grundlage einer gemeinsamen Bildung, von Gemeinsamkeit in der Vielfalt, ist in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar. Wir sehen die damit verbundenen Schwierigkeiten und Widersprüchlichkeiten. Zum einen folgt daraus nämlich, daß Bildung, so wie wir sie verstehen, ein Festhalten an unterschiedlichen Lernzielen in getrennten Lehrplänen ausschließt. Daraus ergibt sich zum anderen aber auch, daß in unseren Bildungsprozessen das Bewußtsein der Eigenständigkeit und der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen vermittelt wird. Dies gilt für die Unterschiede zwischen den Ethnien, für die zwischen den Kulturen sozialer Schichten und nicht zuletzt auch für Differenzen zwischen kulturellen Eigenheiten der Geschlechter. Wenn wiederum und weiterhin allein die Kultur des männlichen deutschen Bürgertums gelten würde, so bliebe Bildung weiterhin Scheidewasser unserer Gesellschaft.

Unser zweiter Orientierungspunkt bezieht sich auf die Bedeutung der Wissenschaft in den Industriegesellschaften: In ihnen wird immer mehr Wissen durch Wissenschaft gewonnen und auch tradiert, immer weniger aber durch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen handelnder und ausführender Menschen. Daher wurde und wird gefordert, die Orientierung an den die Welt aufschließenden, vermittelnden, beherrschenden Wissenschaften zum Konstruktionsprinzip eines zeitgemäßen und zukunftsfähigen Bildungssystems zu machen beziehungsweise als solches zu bewahren. Diesem Ziel kann aber heute und in Zukunft nicht mehr mit einem bloßen Konzept der Wissenschaftsorientierung gedient werden. Das Ziel der Erkenntnisfähigkeit als Wesensmerkmal gelungener Bildung, das in unserer Vorstellung der Funktion der Wissenschaft als Entwicklungsmotor industrieller Gesellschaften korrespondiert, zwingt zu einer Erweiterung des gängigen Konzepts der Wissenschaftsorientierung. Die Entwicklung von Erkenntnisfähigkeit erfordert zum einen die Förderung der Kompetenz, durch Wissenschaft gewonnenes Wissen durchschaubar zu machen, die Entstehung dieses Wissens nachzuvollziehen und aufzuklären, sowie des Vermögens, durch Wissenschaft gewonnenes Wissen der wissenschaftlichen Überprüfung nicht nur selbst zu unterwerfen, sondern auch in gesellschaftlicher Verantwortung zu betreiben und anzuwenden. Wissenschaftsorientierung muß daher mehr denn je den Aspekt der Erkenntniskritik umfassen. Die Entwicklung von Erkenntnisfähigkeit erfordert zum anderen auch die Stärkung der Kompetenz, Wissen durch eigenes Erfahren und Erleben zu gewinnen. In einer Zeit, in der mehr und mehr Erfahrungen aus zweiter Hand zum originären Erlebnis werden, müssen Bildungsprozesse die Fähigkeit zum autonomen Erleben mit allen Sinnen stärken und auch im Bewußtsein der Individuen aufwerten. Wissenschaftsorientierung erfordert also in Zukunft mehr noch als in der Vergangenheit dreierlei: die Stärkung der erkenntniskritischen Komponente im wissenschaftsorientierten Lernen, die Stärkung des Gewinnens von Erkenntnissen auf anderen als wissenschaftlichen Wegen und das Bedenken auch der sozialen und gesellschaftlichen Folgen der Anwendung von Wissen.

Der dritte der von uns gewählten Orientierungspunkte von Bildung, das Ziel der Beförderung der Humanität in einer Gesellschaft, erfordert gegen Ende dieses Jahrhunderts und für die weitere Zukunft zuallererst, technologische Entwicklungen auf ihre ökologischen und humanen Auswirkungen zu befragen und gegebenenfalls zu begrenzen, um sie so in den Dienst des sozialen Fortschrittszu stellen. Das aber bedeutet, daß Bildung nicht neben den Teilungs- und Aufspaltungsprozessen, die moderne Industriegesellschaften auszeichnen, stehen darf, sondern daß sie darauf angelegt sein muß, überwindend in diese Prozesse einzugreifen.

Zur Verdeutlichung dieser Perspektive benennen wir Bereiche, in denen gesellschaftliche Teilungs- und Aufspaltungsprozesse für unser Thema Relevanz haben: Zuallererst denken wir dabei an die Entwicklung zur Zwei-Drittel-Gesellschaft, die — grob beschrieben — durch den Zerfall unserer Gesellschaft in einen weiter prosperierenden und in einen von „neuer Armut" betroffenen Teil charakterisiert ist. Sodann haben wir die Entwicklung im Beschäftigungssystem im Auge, die — gegenwärtig vielleicht noch in einer unentschiedenen Phase — zwischen einem Mehr und einem Weniger an Arbeitsteilung schwankt: Zwischen einer Entwicklung, die einen wachsenden Teil der (noch) Erwerbstätigen in immer stumpfsinnigere Arbeiten abdrängt, und einer

anders gerichteten Entwicklung, die für eine größer werdende Zahl von Menschen Arbeit wieder ganzheitlicher werden läßt. Weiter denken wir an eine Entwicklung, die die tradierte Kluft zwischen Geistes- und vor allem Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften immer größer werden läßt — etwa durch Arbeitsmarktperspektiven, durch Umwertungen, aber auch durch Akzentsetzungen in den schulischen Lehrplänen und vor allem durch Verlagerungen im Ausbau der Hochschulen. Schließlich denken wir an die fortbestehende geschlechtsspezifische Verteilung von Lebenschancen, die im Bildungssystem immer noch weit verbreitet ist und die in den herrschenden Formen der Arbeitsteilung verfestigt wird.

Wenn die Humanität der zukünftigen Gesellschaft entscheidend davon abhängt, ob es gelingt, Teilungen und Zerstückelungen aufzuhalten, Zerteiltes in den Menschen und unter ihnen zusammenzuführen, dann muß Bildung zuallererst den Gestaltungswillen entwickeln helfen. Bildung muß dann in den Menschen den Willen stärken, die eigene Zukunft zu gestalten, statt dies durch vorgezeichnete Laufbahnen vorwegzunehmen, muß Gestaltungsfähigkeit — auch als gelebte Erfahrung — anstreben. Die Erkenntnis von Veränderbarkeit, die erst in einer historischen Perspektive aus Bildung gewonnen wird, ist in einer Welt der Bedrohung von Frieden und Umwelt, der fortschreitenden Zerteilung von Arbeit sowie der Marginalisierung großer Teile der Bevölkerung durch Arbeitslosigkeit und Armut von unschätzbarer Bedeutung. Erst die Einsicht darein, daß die Welt von Menschen gestaltet, diese Gestaltung aber auch von ihnen verantwortet werden muß, gibt den Mut und die Grundlage dazu, in der Gesellschaft mehr Humanität zu fordern und zu fördern, gibt die Fähigkeit, dabei entstehende Konflikte human auszuhalten und auszutragen, gibt Widerstandskraft, wo diese für die Durchsetzung von Humanität gefordert ist.

Wir meinen, daß Bildung, wenn sie mehr sein soll als Qualifikation für Erwerbsarbeit, von den Subjekten her gedacht Verständigungsfähigkeit, Erkenntnisfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit anstreben muß. Auf die Objekte bezogen bedeutet dies, daß Bildung technisch, historisch und ästhetisch gefüllt sein muß: Technische Bildung meint die Befähigung zu herstellender und Folgen abschätzender Effizienz; historische Bildung zielt auf das Erkennen und Beachten von Kausalbezügen in sozialen und zeitlichen Abläufen; ästhetische Bildung schließlich umfaßt weit über die „schönen Künste" hinaus die Formgebung der uns umgebenden Welt.

3. Bildung zielt auf ökologische Verantwortung

Kindheit und Jugend, die Jahre des Aufwachsens, das Lernen in Schulen und während der Berufsausbildung — dies alles stellt im Leben einen Abschnitt dar, der sein eigenes Recht hat und der seinen Wert nicht erst aus seiner Bedeutung für eine spätere, zukünftige Verwendung gewinnt. An diesem Eigenwert von Bildung und Bildungszeiten muß festgehalten werden — gerade auch angesichts der Tatsache, daß die Zeit von Bildung und Ausbildung für junge Menschen im Regelfall weit in das Erwachsenenalter hineinreicht.

Gleichwohl ist der Zukunftsbezug von Bildung im Vergleich zu früheren Jahren ungleich existentieller geworden. Während frühere Generationen unterstellen konnten, daß Heranwachsende, daß die Gesellschaft insgesamt trotz der permanenten Bedrohung einzelner eine Zukunft haben würden, ist diese Selbstverständlichkeit heute zerbrochen. Die Überrüstung der Welt wie auch ihre permanente Ausbeutung haben global eine neue Situation entstehen lassen: Die Selbstvernichtung der Menschheit ist möglich geworden — wenn im Augenblick auch weniger „sofort" (durch einen atomaren Krieg), so doch mit steigender Wahrscheinlichkeit „schleichend" (durch die fortschreitende Zerstörung der natürlichen Grundlagen des Lebens).

Vor diesem Hintergrund wächst die Einsicht, daß persönliche, soziale wie ökonomische Entwicklungen nicht mehr losgelöst von der Überlebensfrage von Natur und Gesellschaft begriffen werden können. Eine noch so gelungene persönliche Entfaltung wird für den Einzelnen wertlos, wenn Luft nicht mehr geatmet, Nahrung nicht mehr verzehrt und Wasser nicht mehr getrunken werden kann. Ein vortrefflich sozial organisiertes Gemeinwesen wird letztlich zerbrechen, wenn es auf Kosten anderer Teile der Welt und zu Lasten kommender Generationen besteht. Eine blühende Ökonomie wird wertlos, wenn ihr Wachstum auf die Zerstörung ihrer natürlichen Fundamente gegründet ist.

Angesichts der Dringlichkeit, unsere Wirtschaftsweise, unser Leben und unser Arbeiten umweltgerecht umzugestalten, ist ein darauf gerichteter Beitrag im Bildungssystem, insbesondere in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, von überragender Bedeutung. Dort müssen die subjektiven Voraussetzungen für ökologisch bewußtes Leben und Arbeiten geschaffen werden.

Unabdingbar ist hierfür die technisch-fachliche Kompetenz für Umweltbelange , die den schonenden, Ressourcen sparenden Umgang mit Werkstoffen und Maschinen ebenso umfaßt wie Risikokontrolle, Entwicklung technologischer Alternativen und neuer, umweltverträglicher Verfahren. Eine derartige fach-ökologische Kompetenzanreicherung stellt allerdings hierarchische Arbeitsteilung und Spezialisierung weitgehend in Frage: Umweltgerechtes Arbeiten erfordert neben Übersicht und Einschätzung der ökologischen Implikationen und Nebenfolgen der jeweiligen Tätigkeit auch Entscheidungsbefugnis.

Noch bedeutsamer für Lernen, das darauf angelegt ist, ökologisch orientierte Kenntnisse und Fertigkeiten in alltägliches Handeln sowie in die Ernstsituation betrieblicher Arbeit soweit wie möglich einzubeziehen, ist die vielfach erfahrene Kluft zwischen Wissen und Handeln. Umweltbelastungen werden immer noch häufig verdrängt. Ökologische Bildung schließt daher neben der technisch-fachlichen Qualifikation weitere Komponenten ein: Umweltbewußtsein im Sinne einer psychischen Verarbei-

tungsfähigkeit („an sich herankommen lassen"), einer ethischen Haltung (Verantwortung für die Zukunft, für die Folgen eigenen Handelns) und einer Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit (Wiederbelebung der Sinne) kann und muß durch Lernprozesse gefördert werden.

Hinzukommen muß die Bereitschaft, ökologisches Wissen und umweltrelevante Fähigkeiten auch einzusetzen: Diese Bereitschaft ist in der beruflichen Tätigkeit nur vorhanden, wenn eine arbeitsinhaltliche Motivation und innerbetriebliche Demokratie existieren. Erst wenn auf allen betrieblichen Hierarchiestufen unter Einschluß der Leitungsebenen Interesse und Verantwortung für die Arbeit und ihre Ergebnisse als eigene vorhanden sind, kann auch eine „ökologische Sorgfalt" greifen.

Schließlich kommt der Handlungskompetenz im beruflichen Lernen, das auf umweltgerechtes Arbeiten zielt, eine Schlüsselrolle zu. Noch ist umweltgerechtes Arbeiten keine Selbstverständlichkeit, es stößt vielmehr auf zahlreiche Hindernisse: im Bewußtsein der Arbeitskolleginnen und -kollegen, der Ausbilderinnen und Ausbilder bei den konkreten Rahmenbedingungen oder Vorgaben betrieblicher Rentabilität. Ökologisch orientierte Handlungskompetenz erfordert also sowohl Eigeninitiative im Sinne von Autonomiefähigkeit wie soziale Verhaltensfähigkeiten in Konflikten, aber auch Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Partizipation.

Die Verfolgung von auf diese Weise bestimmten Lernzielen besonders in der Berufsausbildung kann zu fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen führen, sie kann auch das Bewußtsein und die Handlungsfähigkeit gegenüber den individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen stärken, aber sie führt keineswegs allein schon zu einer Veränderung oder gar Lösung ökologischer Problemlagen — nicht in Deutschland, nicht in den Industrieländern und schon gar nicht in der Dritten Welt. Dennoch ist sie unverzichtbar, wenn jene Überlebenskoalition gefördert werden soll, die unsere Welt so dringend braucht.

4. Bildung ist grenzüberschreitend

Die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland darf in den neunziger Jahren weniger noch als in der Vergangenheit die Einbindung der Bundesrepublik in internationale Verflechtungen und multikulturelle Bezüge vernachlässigen. Die Verwobenheit der Bildungsentwicklung mit internationalen Prozessen, mit anderen Kulturen sowie mit anderen Traditionslinien (auch solchen in Deutschland) läßt sich an vier Komplexen besonders belegen: bei der Erneuerung der internationalen Ausbau- und Reformdebatten, bei der Einbettung der Bundesrepublik in den gemeinsamen Binnenmarkt der Länder der Europäischen Gemeinschaft, neuerdings bei der deutsch-deutschen Entwicklung und schließlich bei der Internationalität innerhalb der Bundesrepublik Deutschland (daß heißt besonders bei den Beziehungen unterschiedlicher Ethnien).

Die internationalen Bildungsdebatten

Die achtziger und voraussichtlich noch mehr die neunziger Jahre waren bestimmt und werden — international gesehen — in der Bildungspolitik von einer erneuerten bildungspolitischen Aufbruchstimmung geprägt sein. Die Herausforderungen, die weltweit ausgehen von der Ausbreitung neuer Technologien, von wachsender Umweltzerstörung, von Arbeitslosigkeit (insbesondere von Jugendarbeitslosigkeit) und von der Notwendigkeit, national wie international ein friedliches und demokratisches Zusammenleben zu sichern, sind auch als Herausforderungen an die nationalen Bildungssysteme und an die bildungspolitische Zusammenarbeit zwischen den Ländern und in internationalen Gremien zu sehen. International findet dies seinen Ausdruck in zahlreichen neuen Analysen, Kommissionsberichten und Empfehlungen, die sich auf je nationalem Niveau mit dem Zustand und den Entwicklungsnotwendigkeiten der Bildungssysteme befassen. Diese Arbeiten sind durch zwei — an sich nicht neue — Gesichtspunkte ausgezeichnet: zum einen durch den Verweis auf die Bedeutung von Zusammenhängen zwischen Bildung und nationalem Wohlstand und zum anderen durch den Verweis auf die Notwendigkeit von Bildung für den sozialen Zusammenhalt und die Entwicklung der Demokratie. Das damit angesprochene doppelte Ziel, die Sicherung ökonomischer Leistungsfähigkeit und die Förderung der sozialen und demokratischen Gesellschaft, leitet — ohne daß der damit angesprochene Zielkonflikt thematisiert würde — die Verfasser und Verfasserinnen bildungspolitischer Grundsatztexte in zahlreichen Ländern zu der Empfehlung, die nationalen Bildungssysteme qualitativ und quantitativ auszubauen. Bildungspolitik in Deutschland handelt in diesem Kontext.

Bildung im Europäischen Binnenmarkt

Die vorgesehene Schaffung des gemeinsamen Binnenmarktes der zwölf Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaft bis zum Jahresende 1992 führt zu neuen Aufgaben für die Bildungspolitik. Der entstehende Binnenmarkt mit einem Austausch zwischen fast 340 Millionen Menschen wird noch intensiver als in der Vergangenheit die Bildungspolitik der Bundesrepublik und dann der neuen deutschen Republik herausfordern, und zwar mehrfach: Sie muß dafür Sorge tragen, daß das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland insgesamt leistungsfähig bleibt. Sie muß aber gerade dabei sichern, daß internationales Konkurrenzdenken nicht verinnerlicht wird und daß die Vermittlung von Bildung und Kultur in den Bildungsinstitutionen angesichts des ökonomischen Konkurrenzdruckes nicht auf Fitness-Programme für zukünftige „Marktteilnehmer" verkürzt wird. Bildungspolitik wird dafür mitverantwortlich sein, daß der Eigenwert von Bildung — unabhängig von ökonomischen Verwertungsinteressen — gewahrt bleibt. Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland im Europa des Binnenmarktes ist aber auch gefordert, die Rückkehr der mittel- und

osteuropäischen Staaten auf die europäische Bühne zu fördern.

Bildung in Deutschland

Die sich ändernden Beziehungen zwischen den beiden deutschen Staaten und der Prozeß des Zusammenwachsens erweitern und verändern die Grundlagen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Die Zusammenführung der beiden deutschen Staaten zu einem gemeinsamen Staat ist eine Entwicklung, die auch bildungspolitisch gestaltet werden muß. In diese Gestaltungsaufgabe müssen Erfahrungen der beiden deutschen Traditionslinien einfließen: Die unterschiedlichen Ansätze und deren Grenzen, Gleichheit im und durch das Bildungswesen zu befördern, müssen vergleichend dargestellt und bilanziert werden und in den gemeinsamen Staat und seine Bildungspolitik einfließen. Das Scheitern jeder Art von vormundschaftlicher Einflußnahme des Staates mit seinem Besitzanspruch auf Wahrheit ermutigt die demokratischen Kräfte im Bildungswesen gerade auch, weil sich gezeigt hat, daß eine Gesellschaft, die auf die Bildung ihrer Bürgerinnen und Bürger setzt, ihre Menschen auf Dauer nicht politisch entmündigen kann. Staatliches Eingreifen in die Freiheit von Forschung und Lehre — sei es durch autoritäre Gebote und Verbote, sei es durch häufig nicht weniger dirigistische Steuerungsversuche auf dem Wege der Mittelvergabe — hat sich weder als akzeptabel noch als effektiv erwiesen. Die zukünftige Bildungspolitik muß diese Erfahrungen in sich tragen.

Über den fraglos schwierigen Prozeß des Zusammenwachsens dürfen wir nicht — in der Hektik des technokratischen Regelungsbedarfs — Berichte überhören, die darauf aufmerksam machen, daß die langen Jahre totalitärer Erziehung in der DDR Menschen beschädigt haben. Wir werden uns damit auseinandersetzen müssen, daß unzählige Bürger der neuen deutschen Republik Bildungsinstitutionen immer nur als Vollzugsorgane eines autoritären Staates erlebt haben. Wir werden Lehrenden helfen müssen, das Scheitern des politischen Systems der DDR, mit dem sie auf vielfältige Weise verbunden waren, anders als zynisch und destruktiv zu verarbeiten. Wir werden fragen müssen, was es für junge Menschen und ihre Entwicklung heißt, Lehrende zu erleben, die sehr plötzlich von ihnen bis dahin verkündete Positionen in das Gegenteil umwenden. Wir werden junge Menschen davor schützen müssen, daß Lehrende diese Wendung nicht dadurch überspielen, daß sie den Verlust ihrer persönlichen Autorität als Erzieher durch die Macht der Zensuren ersetzen — unter dem Vorwand marktgängiger Leistungsorientierung. Müssen wir nicht befürchten, daß die DDR-Gesellschaft auch hier den Irrweg der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft nachgeht — unfähig zu trauern?

Was immer im Einzelnen wie auch im Grundsätzlichen die deutsch-deutsche Zukunft dem gemeinsamen Bildungswesen bringen und abverlangen mag (Wir wissen dies gegenwärtig alle nicht!) — eines sollte die Bildungspolitik in Deutschland beherzigen: Es ist das Volk, das seine Bildungspolitik formuliert und durchsetzt. Der Staat muß dafür den Rahmen schaffen und erhalten — mehr nicht.

Internationalität im eigenen Land

Das Tempo internationaler Entwicklungen sowie das Ausmaß internationaler Verflechtungen darf nicht vergessen lassen, daß die Bundesrepublik — in dem Maße, in dem sie in den vergangenen Jahren zum Einwanderungsland wurde — im Inneren selbst in einem sehr hohen Ausmaß international ist: Mehr als 4 Millionen Menschen, die mit ihren Familien zumeist als Arbeitsmigranten in die Bundesrepublik Deutschland gekommen sind und die, zumindest für lange Zeit, zum Teil auf Dauer dort auch leben werden, haben dazu geführt, daß die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zu einer Gesellschaft mit zahlreichen — ethnisch bestimmten — Kulturen geworden ist. Die Aufgabe, aus dieser kulturellen Vielfalt eine interkulturelle Gesellschaft zu entwikkeln, ist nicht einmal im Ansatz gelöst. Der Bildungspolitik kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Sie muß sie ergreifen, definieren und ausfüllen. Besonders aber müssen unsere Bildungsinstitutionen einen Beitrag dazu leisten, dem Entstehen von Ausländerfeindlichkeit und Rassismus vorzubeugen.

Die Chance der Verfremdung

Diese Erweiterung der bundesrepublikanischen Perspektive ist für die Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik eine Chance. Sie kann dazu beitragen, den Blick auf die „heimischen" Verhältnisse zu verfremden und auf diesem Weg dabei helfen, die Bildungspolitik gegen jede Art von Provinzialismus zu immunisieren. Sie kann die Phantasie bei der Lösung anstehender Probleme durch „fremde" Beispiele anregen: im Bereich interkultureller Erziehung, bei der gemeinsamen Erziehung aller Kinder, bei der ganztägigen Betreuung in Schulen, beim Verhältnis zwischen Staat und Schule und in vielen Bereichen mehr. In der Musik, in der Malerei, in der Literatur, aber auch bei unseren Essensgewohnheiten ist dies doch längst mit Erfolg und Gewinn geschehen. Die Ausweitung der Perspektive kann schließlich helfen, Bewahrenswertes und Veränderungsbedürftiges im Lichte internationaler Erfahrungen deutlicher zu erkennen.

Nicht zuletzt vermittelt die Internationalisierung unseres Bildungssystems neue Hoffnung: die Hoffnung auf grenzüberschreitendes Denken, Fühlen und Handeln, das die Menschen erst befähigt, dem immer bedeutsamer werdenden Nord-Süd-Konflikt, dem unermeßlichen Abstand zwischen reichen und armen Ländern im Geiste der Solidarität aller Menschen zu begegnen — in dem sicheren Bewußtsein, daß die Größe der weltweiten Aufgaben zu Frieden und internationaler Zusammenarbeit verpflichtet.

5. Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung ist ein Gewinn

In der deutschen Bildungsgeschichte und auch in der jüngsten Geschichte des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland läßt sich ein nahezu ununterbrochener Prozeß der Bildungsexpansion, der auch politische Wandlungen und Brüche überdauert hat, beobachten: Immer mehr Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene lernten, und sie lernten immer länger. Die expansiven Tendenzen bei der Bildungsbeteiligung drückten sich zunächst — im 19. Jahrhundert — in der Durchsetzung der Schulpflicht aus; sie setzten sich dann in eine Nachfragesteigerung nach „mittlerer" und „höherer" Bildung fort. Schließlich wirkten sie sich in den letzten Jahren als Vervielfachung der Studierendenzahlen an Hochschulen aus. Begleitet wurde dieser Prozeß der Verlagerung der Nachfrage nach mittlerer, höherer und akademischer Bildung dadurch, daß auch die Lernzeiten in der lange Zeit sogenannten niederen Bildung durch die Einführung des 9. und vielfach 10. Schuljahres an den Hauptschulen verlängert wurden. Als Ergebnis der lang anhaltenden Expansion läßt sich heute feststellen, daß etwa 85 % aller Jugendlichen das Bildungssystem mit einem Schul- und Berufsabschluß verlassen: Nie zuvor hat es in der deutschen Geschichte eine in diesem Umfang lernende Jugend gegeben.

Wir meinen, daß die hohe Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik für die einzelnen wie auch für die Gesellschaft ein Gewinn ist: Die durch den einzelnen erworbene Bildung gibt den jungen Menschen die unverzichtbaren Grundlagen für die Realisierung ihrer Lebens- und Berufswünsche und für ihre aktive Beteiligung am öffentlichen Leben. Ein hoher Bildungs- und Ausbildungsstand ist für jeden einzelnen wie für das Beschäftigungssystem insgesamt zudem die qualifikatorische Voraussetzung, den Prozeß der Arbeitsteilung in Produktion und Verwaltung zu stoppen, möglicherweise sogar in die Richtung wieder mehr ganzheitlicher Arbeitsvollzüge umzukehren. Das Bildungs- und Ausbildungsniveau der jungen Menschen ist aber auch ökonomisch von Vorteil: Alle, auch die jüngsten qualifikationsspezifischen Projektionen zum Arbeitskräftebedarf weisen eine sinkende Nachfrage nach unqualifizierten oder niedrig qualifizierten Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen aus. Schlechte Schulbildung und Ausbildungslosigkeit bedeuten zukünftig mehr noch als in der Vergangenheit eine faktische Vorverurteilung zu Arbeitslosigkeit, zu Erwerbstätigkeit an den „Rändern" des Beschäftigungssystems oder zur Ausführung „niederer" Arbeiten, solange es nicht gelingt, unterschiedlich attraktive Bestandteile am einzelnen Arbeitsplatz humaner zu „mischen".

Die Bedeutung, die der schulischen und beruflichen Qualifikation junger Menschen zukommt, wird durch die demographische Entwicklung in beiden deutschen Staaten noch unterstrichen: Die steigende Nachfrage nach qualifizierten Erwerbstätigen, die vom Beschäftigungssystem ausgeht, muß in den neunziger Jahren in der BRD — gleichsam als Spätfolge des Geburtenrückgangs — von einer deutlich geringer gewordenen Zahl junger Menschen „bedient" werden. Dann wird ein absolut und relativ kleinerer Teil der Absolventen der Berufsausbildung zum Träger des Innovationstransfers, soweit dieser über die berufliche Erstausbildung erfolgt. Das damit entstehende Problem wird durch die Entwicklung in der DDR nicht gemildert, sondern eher noch verschärft: Da es auch dort einen massiven Geburtenrückgang gegeben hat, verlassen gegenwärtig und in den kommenden Jahren auch in dem zweiten deutschen Staat extrem geburtenschwache Jahrgänge die Schulen.

Die Fortführung der Bildungsexpansion, zu der wir hier raten und die inzwischen mit Blick auf die Notwendigkeiten im Beschäftigungssystem nahezu überall empfohlen wird, zwingen im Bildungsbereich zu bildungspolitischen Akzentsetzungen: Ganz generell gilt, daß die Politik der Öffnung der Bildungsinstitutionen durchgehalten werden muß. Dies bedeutet insbesondere, daß die aus der Elternnachfrage erwachsende und ökonomisch sinnvolle Tendenz zu einem mindestens „Mittleren Bildungsabschluß" institutionell und curricular als Normalfall begriffen werden muß. Dies heißt darüber hinaus aber auch, daß die Ausbauplanung der Hochschulen seriöse Prognosen, die von mehr als 1,1 Millionen Studierenden ausgehen, zugrunde legen muß. Dies zwingt aber ebenso dazu, die beruflichen Schulen, den vergessenen Teil des dualen Systems, in Stand zu setzen, ihren Part in der beruflichen Erstausbildung voll auszufüllen. Dies erfordert nicht zuletzt auch einen bedarfsgerechten Ausbau des Weiterbildungsbereichs, eines Bereichs, dem bisher lediglich verbal Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Diese Politik erfordert aber auch die Bereitstellung der erforderlichen Haushaltsmittel: Angesichts der Tatsache, daß die Zahl der Schülerinnen und Schüler auch bei konstant bleibender Bildungsbeteiligung wieder leicht steigen wird, daß die Hochschulen weiterhin sehr stark nachgefragt werden und daß im Bereich der Weiterbildung noch ein sehr großer Nachholbedarf erwartet, ja gewünscht wird, muß bei der Gestaltung des öffentlichen Bildungsbudgets umgedacht werden. Die Reduzierung der Anteile der Bildungsausgaben an den öffentlichen Ausgaben muß auf allen Ebenen — von den Kommunalhaushalten bis zum Bundeshaushalt — beendet werden. Bildungsausgaben müssen angesichts steigender Zahlen der Lernenden in den kommenden Jahren im Vergleich zu anderen öffentlichen Ausgaben überproportional wachsen. Bildungshaushalte dürfen nicht als Reservoir für eine Politik der Defizitbeschränkung mißbraucht werden. Die damit einhergehende Verstetigung der Haushaltsentwicklung ist für langfristige Planung und Vorsorge im Bildungsbereich insgesamt unerläßlich.

6. Bildung zielt auf mehr Gleichheit

Mit dem Prozeß der Bildungsexpansion war und ist eine Ausweitung staatlicher Einflußnahme auf das Bildungssystem verbunden. Je mehr die Bildung für weite Lebensbereiche des einzelnen in der Gesellschaft bedeutsam wurde, je mehr sie vor allem zur Voraussetzung ökonomischer Entwicklung wurde,

um so stärker war die Gesellschaft insgesamt, also die „Öffentlichkeit" und die „öffentlichen Hände" als Finanzier von Bildung gefragt. Da sich die Gesellschaft aber nicht darauf beschränken wollte und konnte, öffentliche Mittel bereitzustellen, erwuchs auch daraus ein Prozeß wachsender Verstaatlichung. Das mehr und mehr verstaatlichte Bildungssystem aber trieb den Prozeß der Bildungsexpansion weiter: Je öffentlicher Bildung wurde, um so „unmöglicher" wurde eine Politik der Bildungsbegrenzung. Zumindest in einem staatlich getragenen Bildungssystem war der Ausschluß ganzer Bevölkerungsgruppen nicht legitimierbar, schon gar nicht nach Begründung der demokratisch verfaßten Weimarer Republik. Seither steht die Forderung nach Chancengleichheit im und durch das Bildungssystem noch drängender auf der Tagesordnung der Gesellschaftspolitik.

Bilanziert man den Ertrag des langen Weges zu mehr Chancengleichheit, so muß man feststellen, daß sich Gleichheit nicht in dem angestrebten und demokratisch gebotenen Maße ergeben hat, nicht die Gleichheit der Geschlechter, nicht die der sozialen Schichten und schon gar nicht die zwischen den Ethnien. Mädchen und Frauen sind — jenseits der allgemeinbildenden Schulen — weit entfernt davon, entsprechend ihren Potentialen am Bildungssystem teilzunehmen. Und da, wo sie Teilhabe erlangt haben, trägt das Bildungssystem immer noch dazu bei, die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in der Gesellschaft, ganz besonders aber im Erwerbsleben vorzubereiten und zu zementieren. Die Kinder der einzelnen sozialen Schichten sind immer noch auf allen Stufen des Bildungssystem unterschiedlich vertreten. Besonders Arbeiterkinder sind vom Kindergarten über die allgemeinbildenden Schulen, über die berufliche Ausbildung bis hin zur Weiterbildung benachteiligt. Ausländische Kinder, neuerdings auch die Kinder von Aussiedlerfamilien verbleiben in ihrer überwiegenden Zahl auf den untersten Sprossen des Bildungs- und dann auch des Beschäftigungssystems. Die Bundesrepublik Deutschland ist in ihren Bildungsinstitutionen vom Ziel einer interkulturellen Gesellschaft unendlich weit entfernt.

Die alltägliche und immer wieder feststellbare Ungleichheit in den Bildungsinstitutionen unserer Gesellschaft belegt, daß sich Bildungsreformer gegen die generelle Ungleichheit in unserer Gesellschaft nicht im erstrebten Maße haben durchsetzen können. Der unverzichtbare Fortgang der Bildungsreform muß sich gleichwohl weiterhin am Ziel der Gleichheit orientieren. Dabei muß aber stärker als in den vergangenen Jahren ein grundsätzliches Problem einer auf mehr Gleichheit zielenden Bildungspolitik beachtet werden: Die reformorientierte Bildungspolitik stand seit den sechziger Jahren auch unter der Überschrift „Aufstieg durch Bildung". Eine Entwicklung, die diesem Slogan folgt, nimmt aber grundsätzlich in Kauf, daß Aufsteigende Privilegierte werden und daß ein gelungener Aufstieg vielleicht eine Erhöhung der Zahl Privilegierter bewirkt, vielleicht eine Umverteilung nach sich zieht, auf jeden Fall aber an der hierarchischen Struktur im Bildungswesen, am „oben" und „unten" nichts ändert. Wer aufsteigt, verläßt das Tal, schafft es aber nicht ab.

Vor diesem Hintergrund wollen wir unser generelles Plädoyer für eine positive Bewertung des Prozesses der Bildungsexpansion ergänzen: Wenn der „Aufstieg durch Bildung" nicht Millionen von „Kellerkindern der Bildungsexpansion" (die Kinder und Jugendlichen, die bei der Dynamisierung der Qualifikationsaneignung den Anschluß verloren oder gar nicht erst gefunden haben), zurücklassen soll, muß in der schulischen und der beruflichen Ausbildung sichergestellt werden, daß die weniger Erfolgreichen nicht aufgegeben und abgeschrieben werden. Das aber heißt für die Arbeit in den Bildungsinstitutionen, besonders in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung, daß große Anstrengungen den oft nur langsamer Lernenden gelten müssen, denen also, die sich — aus welchen Gründen auch immer — schwer tun, im Qualifikationswettlauf Schritt zu halten. Der Zeitdruck, der auch in Schulen häufig zu groß ist, blockiert allzu oft Kinder und Jugendliche bei der Entfaltung ihrer Potentiale.

Integration der Behinderten, genügend Lernzeit, also zumindest ein 10. Schuljahr für alle; mehr Lernzeit in der Berufsbildung als Regelfall und nicht verkürzte Ausbildungszeiten für Lernschwache; Weiterbildung gerade auch für Erwerbslose und von Erwerbslosigkeit Bedrohte — diese Entwicklungsrichtungen empfehlen wir für einen qualitativen Ausbau bei der Bildungsexpansion.

7. Bildung muß der Gleichstellung der Geschlechter den Boden bereiten

Das Bildungssystem wird von der Aufgabe der Gleichstellung der Geschlechter neuerlich und in neuer Weise herausgefordert. Mädchen und Frauen haben zwar im allgemeinbildenden Schulsystem — mißt man dies an den erzielten Abschlüssen — mit den Männern „gleichgezogen", ja sie haben diese teilweise überholt. Sie konnten diesen Fortschritt aber nicht in angemessener Weise über die Schwellen zur Berufsausbildung und in die Erwerbsarbeit tragen. In der beruflichen Erstausbildung außerhalb der Hochschulen sind sie in weniger zukunftsträchtigen Berufen konzentriert, in der Hochschule sind sie generell unter- und zugleich in den von Arbeitslosigkeit bedrohten Berufen überrepräsentiert, am Erwerbsleben sind sie weit weniger als Männer und zugleich auf niedrigeren Berufspositionen vertreten.

Gleichwohl wäre es voreilig, den Ertrag der gestiegenen Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen zu gering einzuschätzen: Ihre höhere Bildung hat zum einen bewirkt, daß Frauen stärker als in früheren Jahren auf einer fundierten Berufsausbildung bestehen und dann auch Erwerbstätigkeit für sich persönlich einfordern. Zum andern hat das Mehr an Bildung dazu beigetragen, daß Frauen ihre Zurücksetzung in der Gesellschaft sensibler wahrnehmen, autonomer interpretieren und fordernder aufzuheben suchen. Schließlich hat das Maß schulischer Bildung von Frauen auch den borniertesten Männern die Möglichkeit genommen, die Ungleichbehand-

lung der Frauen in der (männlichen) Gesellschaft mit der bei ihnen nicht oder doch nur unzureichend vorhandenen Bildung und Ausbildung zu rechtfertigen. Wenn dennoch alle Befunde eindrucksvoll belegen, daß unsere Gesellschaft von der Gleichstellung der Geschlechter weit entfernt ist, so lassen sich dafür drei untereinander verwobene Ursachenkomplexe angeben:

Zunächst gilt immer noch, daß Mädchen wie Jungen im Verlauf ihres Heranwachsens einer starken geschlechtsspezifischen Prägung ausgesetzt sind. Schulische Vorprägungen tragen immer noch dazu bei, daß junge Männer eine geschlechtsspezfische Arbeitsteilung im Familien- wie im Erwerbsleben für selbstverständlich halten und daß junge Frauen diese Arbeitsteilung in ihre Lebensplanung einbeziehen.

Sodann gilt, daß Frauen bei ihrem Versuch, erwerbstätig zu werden, zu bleiben oder nach einer „Familienphase" wieder in Erwerbstätigkeit einzutreten, an vielfältige Barrieren stoßen. Deren Überwindung setzt voraus, daß Rahmenbedingungen für Frauen und Männer, die Kinder haben oder bekommen wollen, geschaffen werden, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen. Dazu zählen in allererster Linie ganztägige Betreuungsangebote in Kindergärten und Schulen.

Dies alles würde aber nicht entscheidend weiterführen, wenn die Frauenfrage nicht zugleich als Strukturfrage nach der Verteilung und Bewertung von Tätigkeiten und Zuständigkeiten zwischen Frauen und Männern begriffen und aufgegriffen würde. Dies gilt für das Erwerbsleben ebenso wie für den privaten Bereich, den von Hausarbeit und Kinderbetreuung, denn in all diesen Bereichen reguliert nicht das Miteinander von freien und gleichen Menschen, sondern ein feines Netz von materiellen und kulturellen Abhängigkeiten, Barrieren und Zugangschancen die Entwicklungsmöglichkeiten der Männer wie der Frauen.

Wie schwierig der Versuch ist, geschlechtsspezifische Verteilungsmuster im Erwerbsleben und bei der Gestaltung des Zusammenlebens von Frauen und Männern zu ändern, lehren die in diesen Tagen uns breiter zugänglichen Erfahrungen der Menschen in der DDR: Das Beispiel der DDR-Gesellschaft zeigt, daß mit einer strukturellen Lösung der Frauenfrage im Sinne einer totalen Integration der Frauen in die bezahlte Arbeitswelt, selbst bei gesellschaftlich bereitgestellter Kinderbetreuung, die Probleme von Müttern noch keineswegs gelöst sind, zumal dann nicht, wenn diese Lösungen nicht von den Menschen selbst hergestellt, sondern ihnen aufgedrängt wurden. Es bleibt ein großer Rest nicht erledigter Hausarbeiten an den Frauen hängen, und es türmt sich ein Berg von neuen Beziehungsproblemen da auf, wo Frauen Zuständigkeiten verweigern, Verantwortlichkeiten differenzieren und neue Aufgaben übernehmen, Männer und Väter aber familiale und häusliche Verpflichtungen nicht teilen.

Die Lage in der Bundesrepublik zeigt es, die Erfahrungen der Menschen in der DDR unterstreichen es nachdrücklich: Ein Geschlechtervertrag, der die Verhältnisse zwischen Frauen und Männern so regeln würde, daß Erwerbsarbeit und Familienarbeit und daß Freud und Leid gleich verteilt und daß die privaten Beziehungen zwischen den Geschlechtern entsprechend gestaltet wären, steht noch aus, der Weg dorthin ist weit. Wir meinen, daß Erfolg und Mißerfolg auf dem Weg dahin zu einem erheblichen Teil auch im Bildungssystem vorbereitet werden. Denn wir sehen, gerade an den Erfahrungen der DDR, daß die Emanzipation der Geschlechter in den Köpfen der Menschen beginnt.

8. Bildung begleitet das Leben

Wir beobachten zwei gegenläufige Tendenzen: Einerseits berichten alle Experten, daß einmal vom einzelnen erlerntes Wissen immer schneller veraltet. Dazu kommt, daß Wissen, das einmal erlernt ist, in Vergessenheit gerät, wenn es — etwa in der Zeit von Unterbrechungen der Erwerbsarbeit — nicht angewendet wird. Der so fortwährend für jeden Menschen entstehende Bedarf zu lernen (Neues oder Altes neu) wird als genereller Lernbedarf noch einmal dadurch gesteigert, daß Erlerntes bewußt verlernt werden muß — fast überall da, wo es um ökologische Fragen geht. Menschen stehen damit immer mehr vor dem Zwang, sich möglichst ein Leben lang neues Wissen anzueignen, neue Erfahrungen zu machen und sich auf neue Situationen innerhalb und außerhalb der Berufsarbeit einzustellen.

Dieser immer weiter wachsenden Notwendigkeit zu lernen steht andererseits die Tatsache gegenüber, daß einer großen Zahl von Menschen weder eine weitere Ausdehnung von Lernzeiten noch eine Verdichtung der Lernprozesse, eine Rationalisierung des Lernens also, zumutbar ist. Wenn Lernen immer „zeitraubender" und Lernzeiten immer „ausgebeuteter" werden, wird Lernen zur Zumutung und Bedrohung, kann aus Entmutigung keine Lernfreude mehr entstehen, wird Lernen letztlich auf ganz anderem Wege auch uneffektiv.

Vor diesem Hintergrund halten wir die Ansammlung von immer mehr Lernzeit vor Eintritt in das Erwerbsleben nicht nur nicht für sinnvoll, sondern für kontraproduktiv. Wir plädieren daher für eine andere Verteilung von Lernzeiten auf das Leben. Dieses Plädoyer macht aber nur Sinn, wenn es verbunden ist mit anderen Voraussetzungen und Garantien: Die wichtigsten Voraussetzungen liegen zum einen in der Vermittlung von grundlegender Bildung — bis zu einem mindestens mittleren Bildungsabschluß für alle — im allgemeinbildenden Schulwesen, die so geartet ist, daß weiteres Lernen in späteren Lebensphasen erfolgreich anschließen kann; sie liegen zum anderen in dem Erwerb einer qualifizierten beruflichen Erstausbildung durch alle Heranwachsenden und — wo dies noch nicht erfolgt ist — durch die Erwachsenen. Diese Voraussetzungen stellen dann eine gute Grundlage dafür dar, den Prozeß der Ausdehnung von Bildungszeiten anzuhalten und in den studienberechtigenden Bildungswegen sowie in den Hochschulen zu verkürzen, wenn sie verbunden sind mit der einklagbaren Garantie für alle, lebenslang wieder Lernzeiten beanspruchen zu können. Eine

Verkürzung von Lernzeiten für alle, eine Gewährung von Weiterbildungszeiten dagegen ausschließlich für Teilgruppen: Das lehnen wir ab.

Zu einer Änderung der Verteilungsmuster auch organisierten und institutionalisierten Lernens fühlen wir uns auch deshalb ermutigt, weil es als gesichert gelten kann, daß aus der Perspektive lernender Subjekte weder altersmäßig noch sozial noch intellektuell eine Grenze zu begründen ist, ab der die Fähigkeit zum Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten aufhört. Es sind vielmehr Vorurteile und soziale, ökonomische und auch pädagogische Hürden, die einer Entwicklung und Aktivierung der Lernfähigkeit aller entgegenstehen. Lernerfolge von verschiedenen sozialen Gruppen in unterschiedlichen Altersstufen belegen die Lernfähigkeit aller in allen Lebensphasen und aus allen sozialen Gruppen. Allerdings gilt auch hier, daß die Lernmöglichkeiten von der sozialen Lage abhängen: Ein älterer Mensch, der zeitlebens eine eintönige Arbeit verrichtet hat, tut sich mit neuem Lernen schwerer als jemand, der eine leitende Berufsposition ausfüllt. Auch hier zeigen sich wieder die Grenzen, an die Bildungspolitik stoßen muß, wenn sie von anderen Politikfeldern isoliert handelt.

9. Bildung ist öffentlich verantwortet

Der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens (seiner öffentlichen Unterhaltung wie seiner Kontrolle) ist in der Bundesrepublik — auch im internationalen Vergleich — sehr weit gediehen: in Schulen und in Hochschulen, weniger weit in der beruflichen Bildung und kaum in der Weiterbildung. Dieser Prozeß ist — in seiner historischen Dimension — einerseits ein Emanzipationsprozeß. Die Bildungsinstitutionen haben sich in seinem Verlauf aus zahlreichen Vormundschaften befreien können. Andererseits wurde das verstaatlichte und damit öffentlich kontrollierte Bildungssystem immer auch als Machtinstrument des Staates gegenüber seinen Bürgern zur Indoktrination und zur Sicherung von Privilegien mißbraucht: im Kaiserreich, während der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland und dann in der DDR.

Je weniger der Prozeß der Verstaatlichung als — historisch gesehen — erkämpfter Fortschritt erinnert wird und je weiter er fortschreitet, um so mehr werden seine Schattenseiten sichtbar: Verstaatlichung erscheint heute zusehends als Indienstnahme des Bildungswesens durch den Staat für „seine" Interessen. Mehr und mehr wird der Staat als Macht erlebt, die die Bildungsinstitutionen autoritär und bürokratisch fesselt. Aus dieser Erfahrung erwächst auch das Mißtrauen gegenüber weiterer Verstaatlichung, wenn — wie im Bereich der Weiterbildung — öffentliche Kontrolle angemessen gesichert und verbessert werden soll.

Für die zukünftige Entwicklung wird es darauf ankommen, den Verstaatlichungsprozeß einerseits zurückzunehmen, so daß sich Gestaltungsspielräume für Eigeninitiative, interessenorientiertes Lernen, demokratische Bewegungen, selbst- und mitbestimmte Kontrolle in staatlichen Bildungsinstitutionen entfalten und diese sich zur Gesellschaft öffnen können. Andererseits wird der demokratische Staat in bisher nicht verstaatlichten Teilbereichen des Bildungswesens — insbesondere in der beruflichen Aus- und Weiterbildung — öffentliche Kontrolle vor allem durch Mitbestimmung der Beteiligten ermöglichen müssen, damit Zugangsmöglichkeiten für alle gesichert und Qualitätsgarantien gewährt werden können.

Dieser Balanceakt zwischen partiell weniger und partiell mehr „Staat" gelingt um so besser, je mehr Kooperation zwischen all denen, die am Bildungswesen beteiligt sind, geübt wird. Im Ausbau aller die Kooperation stärkenden Elemente des Föderalismus sehen wir den geeigneten politischen Weg dahin. In der Einsetzung eines neuen, von den Regierungen und Parlamenten unabhängigen Bildungsrates, in dem Praktiker und Wissenschaftler zusammenwirken, sehen wir das geeignete Instrument, auf diesem Weg fachlich gut beraten voranzuschreiten.

Abschnitt IV
Ergebnisse und Empfehlungen zu einzelnen Schwerpunkten

Kapitel IV.1
Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit

Kapitel IV.1.1
Tätigkeitsbericht

(1) Zur thematischen Konzentration auf Fragen der beruflichen Erstausbildung und Erwerbsarbeit

Innerhalb der Kommission bestand vom Beginn der Beratungen an Einigkeit darüber, daß die Erwerbsarbeit gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen eine zentrale Bedeutung einnimmt. Bereits im Zwischenbericht wird ihr Gewicht sowohl in Bezug auf die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft wie auch für die Entfaltung des Individuums unterstrichen. Nicht das „Ende der Arbeitsgesellschaft" oder die „Freizeit-", „Konsum-" oder „Dienstleistungs-Gesellschaft" bilden für die Enquete-Kommission den Ausgangspunkt für weitere bildungspolitische Überlegungen, sondern vor allem strukturelle Wandlungsprozesse innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit. Dabei ist jeweils zu prüfen, welche künftigen bildungspolitischen Herausforderungen mit diesen Wandlungsprozessen verbunden sind und wie beispielsweise neben der berufsfachlichen Qualifikation Elemente allgemeiner, politischer, kultureller und ästhetischer Bildung zu berücksichtigen sind.

Den größten Teil ihrer Beratungen, Anhörungen, Expertengespräche und Gutachten widmete die Kommission der Analyse und Konkretisierung von Herausforderungen und Vorschlägen für den Bereich der Berufsbildung. Hier geht es erstens um die Bestimmung langfristig wirksamer gesellschaftlicher Faktoren, wie Technikentwicklung, Umweltprobleme, Gleichstellung der Geschlechter und veränderte Einstellungen zu Arbeit und Beruf („Wertewandel"), die zwar für alle Bildungsbereiche von Belang sind, die aber auch in ihrer spezifischen Bedeutung für die berufliche Bildung einzuschätzen sind (vgl. Einsetzungsauftrag Abschnitt II). Zweitens geht es um spezifische Fragen der Berufsbildung wie Beteiligung und Übergänge, Ziele und Methoden der Ausbildung im dualen System, neue Qualifikationsanforderungen sowie Finanzierung beruflicher Bildung (vgl. Einsetzungsauftrag Abschnitt III). Drittens geht es nach einhelliger Auffassung der Kommission bei Fragen der beruflichen Bildung immer auch um die Weiterbildung und um die notwendige Verzahnung zwischen beiden Bereichen (vgl. hierzu auch Kapitel IV.2).

Im folgenden werden die Aktivitäten der Kommission zur Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung (Verbändeanhörungen, Expertengespräche, Informationsbesuche, Gutachten im Zusammenhang mit Namensbeiträgen von Kommissionsmitgliedern im Zwischenbericht), soweit sie für den Arbeitsschwerpunkt „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" relevant sind, in chronologischer Reihenfolge und mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten skizziert.

(2) Expertenanhörung zum Thema „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren" am 11. Mai 1988 (siehe Zwischenbericht, Kapitel III.2.1.1)

Diskutiert wurden die Schwierigkeiten bei der Feststellung des zukünftigen Ausbildungsbedarfs, wenn sich bestimmte demographische, ökonomische und politische Rahmenbedingungen ändern (zum Beispiel Um- und Übersiedler, Geburtenrückgang und Altersstruktur, betriebliche Qualifikationsanforderungen) und wenn die Prognosezeiträume und Schätzrisiken für quantitative wie qualitative Bedarfsüberlegungen wachsen. Die Experten gingen von anhaltenden Problemen am Arbeitsmarkt aus und verwiesen auf daraus resultierende spezifische Aufgaben für das Bildungssystem. Die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit, vor allem im Dienstleistungssektor und im Bereich der Teilzeitarbeit, wurde erörtert, und es wurde auf die häufig nicht ausbildungsadäquate Beschäftigung und relativ höhere Erwerbslosigkeit von Frauen hingewiesen. Die These vom Trend zur Dienstleistungsgesellschaft wurde kontrovers diskutiert. Dabei wurde auch der Einfluß unterschiedlicher Erhebungskonzepte auf die Analyse vorliegender Daten unterstrichen (Sektoren- oder Tätigkeitskonzept). Unterschieden wurde — unter Verweis auf internationale Entwicklungen in vergleichbaren Industrieländern — zwischen einem mittelfristig erwarteten Wachstum produktionsbezogener und einem langfristig erwarteten Wachstum personenbezogener Dienstleistungen in der Bundesrepublik. Weiterhin wurde die These eines allgemeinen Trends zur Höherqualifizierung in Frage gestellt und stattdessen ein Wandel der Anforderungsprofile in den Berufen mit einer Zunahme des Gewichts fachübergreifender Qualifikationen betont. Übereinstimmend gingen die Experten für das Jahr 2000 von einer deutlichen Abnahme des Anteils von An- und Ungelernten sowie von einer Zunahme des Anteils der Hochschulabsolventen aus. Die Zukunft des dualen Systems wurde im Vergleich zu vollzeitschulischer Ausbildung, Sonderausbildungsgängen und Hochschulstudium insgesamt positiv beurteilt

und eine stärkere Öffnung gegenüber dem Dienstleistungsbereich („Dualisierung") erwartet.

(3) Expertenanhörung zum Thema „Zukunft, auf die das Bildungswesen vorbereitet sein und selbst mit vorbereiten sollte" am 16. Juni 1988 (siehe Zwischenbericht, Kapitel III.2.1.2)

Ziel der Anhörung war nicht die Ermittlung eines determinierten Zukunftsbildes, sondern das Aufzeigen möglicher — für die Bildungspolitik des Bundes relevanter — Entwicklungstendenzen und Zukunftsszenarien. Diskutiert wurden unter anderem:

— Der Wandel in der Produktionsstruktur, insbesondere die weitere Zunahme des Einsatzes von Informationstechnik, verbunden mit geänderten Qualifikationsanforderungen und Bildungsaufgaben;

— die Bedeutung von „Schlüsselqualifikationen" und informationstechnischer Grundbildung und die Befähigung zu einem kompetenten Umgang mit der wachsenden „Informationsflut";

— die möglichen Auswirkungen eines Wertewandels, wachsende Ungewißheiten bezüglich der zukünftigen Entwicklung insbesondere der ökologischen Risiken, die eher zunehmende als abnehmende Bedeutung der Arbeit bei der Identitätsfindung und Selbstverwirklichung der Individuen;

— die mit steigender Flexibilität der Arbeits- und Lebensverhältnisse verbundenen Chancen und Risiken für das Individuum;

— die aus ökologischen Problemlagen erwachsenden veränderten Bildungsaufgaben;

— die Bedeutung von ganzheitlicher Bildung und Übernahme von Verantwortung als pädagogische bzw. bildungspolitische Antworten auf die „neuen Produktionskonzepte" und die ökologischen Problemlagen sowie den Individualisierungsschub in der Gesellschaft und den wachsenden Solidaritätsbedarf;

— das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter in Arbeit und Beruf, verbunden mit der Aufgabe, zugleich Chancengleichheit der Geschlechter herzustellen und unterschiedliche Interessenlagen zu berücksichtigen.

(4) Verbändeanhörung zum Arbeitsschwerpunkt „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" am 14. September 1988 (siehe Zwischenbericht, Kapitel III.2.2)

Auf dieser Anhörung wurden zu übergreifenden und zu speziellen Problembereichen und Handlungsfeldern Einschätzungen aus Sicht der eingeladenen Verbände, Gewerkschaften und Bildungseinrichtungen vorgenommen und Maßnahmen vorgeschlagen.

Einhellig wurde die Zunahme des Ausbildungsplatzangebots in den letzten Jahren hervorgehoben und eine Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt konstatiert. Unterschiedlich beurteilt wurde der erreichte Grad quantitativer und qualitativer Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen. Dementsprechend differierte auch die Reichweite der vorgeschlagenen Maßnahmen, welche zur Verbesserung bzw. zur Reform der beruflichen Bildung zu ergreifen seien. Plädierte die Arbeitgeberseite stärker für eine Bestandssicherung und Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung im Hinblick auf die Erhaltung der internationalen Konkurrenzfähigkeit und der dafür erforderlichen Qualifikationen, so legten die Gewerkschaften und zum Teil die Lehrerverbände und andere pädagogische Einrichtungen ein stärkeres Gewicht auf den Eigenwert von Bildung sowie auf soziale und politische Qualifikationen im Sinne einer besseren Befähigung zur Partizipation an betrieblichen und gesellschaftlichen Entscheidungen.

Zu den **übergreifenden Problembereichen und Handlungsfeldern** der Berufsbildung wurde im einzelnen erörtert,

— wie den gestiegenen inhaltlichen Ansprüchen der Jugendlichen auf Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung in Arbeit und Beruf durch eine qualifizierte Ausbildung und unter Berücksichtigung der ökonomischen Möglichkeiten der Betriebe entsprochen werden kann;

— wie zu erreichen ist, daß die verbesserte schulische Qualifikation von Mädchen und jungen Frauen zu einer angemessenen Beteiligung an qualifizierten Ausbildungsberufen und Arbeitsplätzen führt;

— wie die notwendigen ökologischen Qualifikationen innerhalb der bestehenden Ausbildungsberufe bzw. mit der Berufsrolle vermittelt werden können;

— wie durch berufsqualifizierende Maßnahmen die mit den neuen Informations- und Kommunikations-Technologien verbundenen Chancen zur Gestaltung der Arbeitsorganisation besser genutzt und die sozialen Risiken vermindert werden können;

— wie auf europäischer Ebene eine qualifizierte Berufsausbildung mit angemessener Verzahnung von Theorie und Praxis, Transparenz und gegenseitiger Anerkennung der Abschlüsse erreicht werden kann.

Zu den **speziellen Problembereichen und Handlungsfeldern** der Berufsbildung wurde im einzelnen erörtert,

— welche bildungs- und beschäftigungspolitischen Maßnahmen zu ergreifen seien, um ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Ausbildungsplatzangebot zu sichern (zum Beispiel in wirtschaftsschwachen und vom Strukturwandel besonders betroffenen Regionen);

— wie auch bei unterschiedlichen Schulabschlüssen Chancengleichheit beim Eintritt in die Berufsausbildung („erste Schwelle") gewährleistet werden kann;

— wie die allgemeinbildenden Schulen einschließlich der Gymnasien im Bereich der Sekundarstufe II besser auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten können (Arbeits- und Wirtschaftslehre);

— wie das duale System im einzelnen weiterentwickelt bzw. reformiert werden kann;

— wie die vollzeitschulische und die selbstverwaltete Ausbildung einzuschätzen sind;

— welche Rolle der „Lernort Berufsschule" angesichts der künftigen Herausforderungen an eine qualifizierte Berufsbildung einnehmen kann und welche zusätzlichen personellen und materiellen Ausstattungen dazu notwendig sind;

— welche Aufgabe die überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule heute und künftig einnehmen können und sollen;

— wie die Ausbildungsbereitschaft bei Jugendlichen und bei Betrieben gesteigert werden kann;

— wie Ausbildungsabbrüche künftig eher vermieden und die Form von Abschlußprüfungen verbessert werden können;

— welches die Ursachen für Benachteiligungen in der Berufsbildung sind und durch welche Maßnahmen Benachteiligungen vermindert werden können;

— worin der Wandel der Berufsinhalte besteht, wie das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung heute einzuschätzen ist und wie die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen" in Verbindung mit Fachqualifikationen zu leisten ist;

— wie die berufliche Neuordnung beschleunigt fortgesetzt und die Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals verbessert und auf hohem Niveau gesichert werden kann;

— wie ein erfolgreicher Übergang der Jugendlichen von der Ausbildung in den Beruf („zweite Schwelle") durch betriebliche bzw. staatliche Maßnahmen gesichert werden kann;

— wie das einzelbetriebliche Finanzierungssystem, gemessen am Ziel einer qualifizierten Ausbildung für alle, einzuschätzen ist und wie alternative Finanzierungswege (verschiedene Formen von Umlage-Systemen) beurteilt werden.

(5) Expertenanhörung zum Thema „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspekts" am 15. Februar 1989
(siehe Zwischenbericht, Kapitel III.2.1.3)

Das Ziel des Expertengesprächs war eine nähere Bestimmung der langfristigen Veränderungen in Arbeit und Beruf, die für die Bildungspolitik von Bedeutung sind. Die Experten konstatierten eine gewachsene Prognoseunsicherheit hinsichtlich der zu erwartenden Entwicklungsalternativen, hoben aber auch die Gestaltungsoffenheit der Zukunft und die eigenständige Rolle („Schlüsselrolle") der Bildungspolitik bei der Gestaltung der Zukunft hervor. Übereinstimmend wurde die Veränderung der Arbeitsorganisation als entscheidender Dreh- und Angelpunkt für die künftige Richtung des Strukturwandels eingeschätzt. Unterschiedlich beurteilt wurde die Frage, ob Arbeitsorganisationsformen mit höherer Verantwortung und Qualifikation bereits im ökonomischen Interesse der Betriebe liegen oder ob ihre Realisierung besonderer arbeits- und bildungspolitischer Anstrengungen bedarf („Gestaltungsansatz").

Kontrovers diskutiert wurde die Frage nach der Perspektive des dualen Systems und seiner Attraktivität im Vergleich zur Hochschulausbildung in Zeiten nachlassender Nachfrage nach Ausbildungsplätzen. Zur Verbesserung der Attraktivität beruflicher Bildung wurden einerseits inhaltliche Reformen („neugestaltetes System offener Berufs- und Weiterbildung"), andererseits Verbesserungen der Aufstiegschancen, Entlohnungs- und Arbeitsbedingungen in Facharbeiterberufen vorgeschlagen. Konstatiert wurden Verschiebungen in der innerbetrieblichen Qualifikationsstruktur, die — beispielsweise in Großbetrieben — in den letzten 15 Jahren zu einer Verdoppelung des Anteils der Hochschulabsolventen und zu einer Halbierung des Anteils der An- und Ungelernten geführt hätten. „Schlüsselqualifikationen" wie Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit wurden als Beitrag zur Enthierarchisierung der betrieblichen Organisationsstruktur und zur Steigerung der beruflichen Flexibilität diskutiert. Einhellig wurden die geringen Anteile von Frauen in gewerblich-technischen Berufen sowie in Führungspositionen hervorgehoben und die ungenügende Wirkung bisheriger Maßnahmen zur Verbesserung der Situation in diesen Bereichen kritisiert.

(6) Informationsbesuch bei der Firma Robert-Bosch-GmbH in Stuttgart-Feuerbach und beim IHK-Bildungszentrum Grunbach am 19. Oktober 1988

Die Kommission informierte sich bei der Robert-Bosch-GmbH vor allem über die Ausbildung in gewerblich-technischen Berufen, insbesondere über

— die neugeordneten Metall- und Elektroberufe;

— Modellkurse für Abiturienten in der Fachrichtung Produktionstechnik;

— die CNC-Ausbildung an Maschinen in der Produktion;

— ein CNC-gesteuertes flexibles Montagesystem als Lehr-/Lern-Projekt;

— die Projekt-Methode in der Ausbildung;

— die Auswahlverfahren, die bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen angewendet werden sowie über

— Wege der betrieblichen Fort- und Weiterbildung.

Im IHK-Bildungszentrum Grunbach — so wurde die Kommission informiert — absolvieren Auszubildende aus einer Reihe von Klein- und Mittelbetrieben der Region auf Betriebskosten das gesamte erste

Ausbildungsjahr. Zudem werden hier überbetriebliche Fachkurse für Auszubildende, Ausbilder/innen und Fachkräfte durchgeführt. Zentrale Diskussionspunkte waren das Verhältnis von überbetrieblicher Ausbildungswerkstatt zur Berufsschule, die Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung und die nähere Bestimmung und Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen".

(7) Informationsbesuch beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI)/Berlin am 12. Januar 1989

Die Kommission informierte sich hier — neben Projekten aus dem Hochschulbereich (siehe Kapitel IV.3.1) — über das Projekt „Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung", in dem unter anderem im Rahmen einer Längsschnittanalyse die Zusammenhänge zwischen Berufsarbeitsstrukturen und Bewußtseinsentwicklung (Entwicklung der „moralischen Urteilsfähigkeit" im Sinne einer Moralisierung und Humanisierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Arbeit) untersucht werden. Besondere Diskussionspunkte waren hier die Einschätzung der Berufsförmigkeit von Arbeit, die Bedeutung veränderter Arbeitsstrukturen und die Rolle der Weiterbildung für die Entwicklung von Persönlichkeit bzw. „moralischer Urteilsfähigkeit" bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

(8) Informationsbesuch beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/Berlin am 12. Januar 1989

Die Institutsleitung informierte die Kommission über die Hauptaufgaben und die Organisationsstruktur des BIBB sowie über die Forschungsschwerpunkte und -perspektiven. Von Mitarbeitern wurden drei Projekte näher vorgestellt und anschließend im einzelnen diskutiert:

— **Projekt 1.064:** Zur Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Die Struktur der Ausbildungsqualität im dualen System

Berichtet wurde über Teilergebnisse der Befragung von Jugendlichen in 10.000 IHK- und Handwerksbetrieben, wo nach folgenden Aspekten gefragt wurde: Planhaftigkeit der Ausbildung, Lernortvielfalt, Ausbildungspersonal, Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz, Umgang mit neuen Technologien. Insgesamt wurde von einem Anstieg der Ausbildungsqualität berichtet, doch wurde auch auf deutliche Qualitätsunterschiede zwischen verschiedenen Berufen und Betrieben verwiesen. Als besonderes Problem erweist sich die Qualifikation und zum Teil auch das berufliche Selbstverständnis der Ausbilder/innen.

— **Projekt 2.079:** Weiterentwicklung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder

Betont wurden die erheblichen Anforderungen, die aufgrund des strukturellen Wandels im Produktions- und Dienstleistungsbereich an die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals gestellt werden. Betroffen seien 2,7 Millionen Beschäftigte, die mit Ausbildung haupt- oder nebenamtlich zu tun haben. Ein Kernpunkt der Diskussion betraf die Frage, ob die bestehenden Ausbildereignungsverordnungen (AEVO) noch eine ausreichende Grundlage für geänderte Anforderungen an das Ausbildungspersonal bieten.

— **Projekt 2.099:** Qualität und Wirtschaftlichkeit betrieblicher Weiterbildung

Dargestellt und diskutiert wurde das vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeit entwickelte Qualitätskonzept, insbesondere die Qualitätskriterien für die Vergabe von Auftragsmaßnahmen, die von der Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen des AFG für die Fortbildung und Umschulung finanziert werden. Außerdem wurde ein „Erfahrungsbogen" für Teilnehmer/innen erörtert, mit dem Mängel der Maßnahmen frühzeitig erkannt und Korrekturen eingeleitet werden können. Einigkeit bestand darin, daß — auch bei Einschränkung der Fördermittel — die Qualitätskriterien Vorrang vor dem vom Träger geforderten Preis einer Maßnahme als Entscheidungskriterium bei der Vergabe haben sollen und daß das Personal der Arbeitsämter für diese Entscheidungen und die begleitende Kontrolle der in ihrem Arbeitsamtsbezirk durchgeführten Maßnahmen entsprechend weiterzuqualifizieren ist.

(9) Informationsbesuch in Rotenburg/Wümme am 3. Mai 1989 bei der
a) Eichenschule Scheeßel
b) Technischen Ausbildungsstätte
c) Kreishandwerkerschaft Rotenburg
(siehe Kommissions-Drucksache Nr. 11/24)

a) Eichenschule Scheeßel

Wesentliche Ergebnisse der Diskussion mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern des in Genossenschaftsform betriebenen Privatgymnasiums waren:

— Alle Schülerinnen und Schüler sehen einen existenzsichernden, persönlich befriedigenden Beruf als sehr wichtig an;

— der Berufsvorbereitung wird eine sehr hohe Bedeutung beigemessen, ein zweites Betriebspraktikum in der Klasse 11 oder 12 wird angestrebt;

— die Einrichtung eines „beruflichen Schwerpunkts" wird von der Schulleitung erwogen;

— eine zweisprachige Ausbildung wird als wünschenswert angesehen;

— es besteht ein deutliches Interesse — vor allem von Mädchen — sowohl an einer Berufsausbildung und Berufstätigkeit als auch an der Gründung einer eigenen Familie und an Freizeitaktivitäten; abgelehnt wird eine „einseitige" Lebensweise, wie sie zum Teil bei den eigenen Eltern wahrgenommen wird („Arbeit ohne Freizeit");

— Unterichts- und Studienangebote zum Bereich Ökologie werden als unzureichend kritisiert.

b) Gespräche mit Umschülerinnen und Umschülern, Lehrlingen, Ausbilderinnen und Ausbildern der Technischen Ausbildungsstätte der Kreishandwerkerschaft Rotenburg

Das Gespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Anpassungs- und Umschulungsmaßnahmen sowie am „Benachteiligtenprogramm" und den hieran beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, Ausbildern und Organisatoren erbrachte folgende Ergebnisse:

— Die durch das „Benachteiligtenprogramm" geförderte Hinführung der Lehrlinge zur Gesellenprüfung und zum Übergang in die Beschäftigung wurde als sehr positiv eingeschätzt; auch die Weiterbildungskurse im Erwachsenenbereich seien erfolgreich im Hinblick auf die Integration in Beschäftigung;

— die Kooperation mit Betrieben, in die Praktikantinnen und Praktikanten vermittelt würden, sowie mit der Berufsschule sei für den Erfolg der Maßnahmen sehr wichtig und funktioniere gut;

— wesentlich sei die sozialpädagogische Betreuung während der Ausbildung, allerdings seien die berufsfachliche Ausbildung und die Arbeitsvertragssituation für die pädagogischen Mitarbeiter/innen sehr unzulänglich und müßten dem regionalen Bedarf entsprechend kontinuierlich gefördert werden.

c) Diskussion mit Repräsentanten aus Kommunalpolitik, Wirtschaft und Verwaltung bei der Kreishandwerkerschaft Rotenburg/Wümme

Das Gespräch konzentrierte sich auf Probleme der Berufsausbildung in kleineren Betrieben im ländlichen Raum. Insbesondere folgende Feststellungen wurden der Kommission für ihre weitere Arbeit mitgegeben:

— Es gebe einen sich verschärfenden Nachwuchsmangel im Handwerksbereich, vor allem in Bauberufen; das mangelnde Interesse von Mädchen an Handwerksberufen liege an deren anders gearteten Berufswünschen, sei aber auch mit Vorbehalten und Vorurteilen der Betriebe zu erklären;

— ein Übergangsproblem an der „zweiten Schwelle" gebe es im Handwerksbereich nicht;

— Fachkräfte wanderten wegen der „höheren Lebensqualität" in relativ nahe Großstädte wie Bremen und Hamburg ab;

— Benachteiligte seien bei entsprechender sozialpädagogischer Betreuung als durchaus fähig zum Absolvieren einer Lehre einzuschätzen;

— das Weiterbildungs- und Fachhochschul-Studienangebot sollte auch im ländlichen Raum erhalten und verbessert werden;

— die „Zukunftsfestigkeit" von Handwerksberufen sollte auch in der Berufsbildungspolitik verstärkt hervorgehoben werden.

— für die kommunale und regionale Entwicklung sei der Bildungs- und Berufsbildungsbereich ein bedeutsamer Faktor der Standortqualität.

(10) Informationsgespräch beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung/Nürnberg (IAB) am 20. September 1990 über
a) das „Modell zur Berufseingliederung und Berufsausbildung 'Lernbehinderter'" („Nürnberger Modell")
b) das Benachteiligtenprogramm
c) Arbeitsmarktentwicklung und Qualifizierungsbedarf
(siehe auch den Bericht in Kapitel IV.3.1)
(siehe Kommissionsdrucksachen Nr. 11/43 und 44)

a) „Nürnberger Modell"

Das „Nürnberger Modell" stellt ein vom Deutschen Handwerkskammertag von 1977 bis 1983 durchgeführtes und vom BIBB wissenschaftlich begleitetes Modell zur Berufseingliederung und Berufsausbildung „Lernbehinderter" dar. Ein weiterführendes Modell, das sich an die gleiche Zielgruppe richtet, aber vor allem die curriculare Frage, die zielgruppenorientierte Ausrichtung und die sinnvolle Verknüpfung der beteiligten Lernorte untersucht, ist für den Zeitraum 1991 bis 1994 geplant.

Über folgende Erfahrungen und Einschätzungen wurde näher diskutiert:

— Lernbeeinträchtigte können bei entsprechender zusätzlicher sozialpädagogischer und fachlicher Betreuung einen Abschluß in einem der ca. 380 anerkannten Ausbildungsberufe erreichen und in ihrer überwiegenden Zahl eine Beschäftigung im Lehrbetrieb finden (65-70% beim ersten Modellversuch); denkbar sei auch die Einfügung von „Schienen" zwischen Sonderausbildungen nach § 48 BBiG sowie § 42 b HwO und Vollausbildung nach § 25 BBiG sowie § 25 HwO;

— vor allem sozial oder familial bedingte Lernbeeinträchtigungen seien bei entsprechender Hilfe durch geeignete „Bezugspersonen" zu korrigieren;

— die beruflichen Neuordnungen führen zu einer Steigerung des Ausbildungsniveaus, werfen aber für viele Handwerksbetriebe die Frage nach der Umsetzung in die Ausbildungsrealität auf; die schulischen Voraussetzungen von sozial Benachteiligten sind bei der Neuordnung zu wenig berücksichtigt worden.

b) „Benachteiligtenprogramm"

Näher diskutiert wurden folgende Feststellungen, die von Vertretern der Bundesanstalt für Arbeit und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung getroffen wurden:

— Die Übernahme des Programms durch die Bundesanstalt für Arbeit ist abgeschlossen, eine fi-

nanzielle Aufstockung auf 500 Millionen DM im Jahr 1990 ist erreicht worden;

— eine genaue Quantifizierung „der sozial Benachteiligten" ist nicht möglich (geschätzte Anzahl in einem Altersjahrgang: 70.000);

— ein besonderes Augenmerk gilt der Eignung von Trägern für Fördermaßnahmen und der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen;

— eine bessere schulische Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt, möglichst verbunden mit einem betriebspraktischen Berufsfindungsprozeß von drei bis sechs Monaten Dauer, ist notwendig;

— eine Gleichrangigkeit zwischen dem Ziel der Persönlichkeitsstabilisierung und dem Ziel der Vermittlung fachlicher, ökonomisch verwertbarer Qualifikationen ist anzustreben;

— eine weitere Differenzierung der Ausbildungsstruktur bringt keinen zusätzlich Effekt im Hinblick auf eine bessere Integration der Benachteiligten.

(11) Informationsbesuch am 10. Oktober 1989 in Kassel
a) bei der Freien Waldorfschule
b) beim „BuntStift e.V.", Ausbildungsbetrieb in Selbstverwaltung und
c) bei der Schuldezernentin
(siehe auch den Bericht über den weiteren Informationsbesuch bei der Gesamthochschule Kassel in Kapitel IV.3.1)

a) Freie Waldorfschule Kassel

Folgende Besonderheiten wurden beim Besuch dieser Waldorfschule von der Kommission wahrgenommen und in Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Ausbildern näher erörtert:

— Die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung „unter einem Dach" mit der Wahlmöglichkeit, in der differenzierten Oberstufe (ab Klasse 11) zusätzlich bzw. parallel zu einem allgemeinbildenden Schulabschluß eine berufliche Ausbildung (zum Beispiel Tischler/in, Industrieelektroniker/in, Technische/r Zeichner/in) zu absolvieren;

— die produktive Arbeit in den Lehrwerkstätten nach dem Prinzip des „entdeckenden Lernens" unter Einwerbung von Aufträgen auf dem regionalen und überregionalen Markt für die in den Werkstätten hergestellten Produkte;

— die enge Kooperation mit den Kammern;

— die Zusammenarbeit mit Umschülerinnen und Umschülern sowie von Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Weiterbildungsveranstaltungen, die zugleich in den Lehrwerkstätten qualifiziert werden;

— die pädagogische Begründung und curriculare Verzahnung von beruflichem und allgemeinbildendem Unterricht;

— das Interesse, der Entscheidungsprozeß und der Anteil der Schüler/innen, die zugleich einen höheren Bildungsabschluß und eine Berufsausbildung anstreben;

— Chancen und Probleme gegenseitiger Akzeptanz von Jugendlichen in unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsgängen innerhalb der Schule;

— Möglichkeiten und Probleme der Übertragbarkeit doppeltqualifizierender Ausbildung auf das Regelsystem von schulischer und beruflicher Ausbildung.

b) „BuntStift e.V.", Ausbildungsbetrieb in Selbstverwaltung/Kassel

Hier handelt es sich um eine Einrichtung, die seit 1984 für „benachteiligte" Jugendliche Ausbildungsgänge im kaufmännischen und metallgewerblichen Bereich in einem dreistufigen Konzept organisiert: (1) Ausbildungsvorbereitung/Beschäftigung; (2) Ausbildung; (3) Existenzsicherung.

Bei der Diskussion ging es um folgende Aspekte:

— Soziale und psychische Lernvoraussetzungen der Teilnehmer/innen und die Notwendigkeit einer intensiven sozialpädagogischen Betreuung einschließlich der hier gebotenen Möglichkeiten der Kinderbetreuung für Auszubildende (Betriebskindergarten);

— pädagogische Zielsetzung und Grundkonzeption des Projekts: persönlichkeitsförderliche Elemente in der praktischen Arbeit nutzen zur Entwicklung personaler Identität;

— Sicherung des „Ernstcharakters von Ausbildung"; Eigen- und Fremdaufträge zu produktiver Arbeit; Sicherung der Ausbildungsqualität und der angemessenen sächlichen Ausstattung; Umgang mit moderner Technik;

— Entlohnung der Mitarbeiter/innen („Einheitslohn"), Ausbildungsvergütung für die Auszubildenden, Finanzierungsquellen und Probleme der Weiterfinanzierung aus öffentlichen Mitteln;

— Probleme der Gleichstellung der Geschlechter in selbstverwalteter Ausbildung.

c) Gespräch mit der Dezernentin für Jugend, Schule, Weiterbildung und Statistik der Stadt Kassel

Im Mittelpunkt des Gesprächs mit der Dezernentin für Jugend, Schule, Weiterbildung und Statistik der Stadt Kassel, Christine Schmarsow, standen die aktuellen und künftigen Probleme der Aus- und Weiterbildung in der Region sowie Möglichkeiten und Wirkung bildungspolitischer Handlungsvorschläge. Expertenschätzungen und Erfahrungen vor Ort zeigen: Rund 10% eines Altersjahrgangs werden auch künftig — trotz Geburtenrückgangs und „Lehrlingsmangel" — entweder auf dem „normalen" Ausbil-

dungsmarkt keinen Ausbildungsplatz erhalten oder aufgrund steigender bzw. sich wandelnder Anforderungen keinen Ausbildungsabschluß erreichen. Im einzelnen wurden folgende Vorschläge näher erörtert:

— Sicherung eines ausreichenden, dauerhaft finanzierten regionalen Angebots an außerbetrieblichen Ausbildungsstätten mit zusätzlicher sozialpädagogischer, berufsfachlicher und sprachlicher Förderung, insbesondere für „Problemgruppen" am Ausbildungsmarkt wie Ausländerkinder oder Lernbeeinträchtigte mit Brüchen in ihrer familialen bzw. schulischen Sozialisation;

— regionale Planung und Koordination von Weiterbildungsangeboten mit überregionaler Finanzierung und Federführung durch kommunale Stellen (Volkshochschule);

— notwendige Orientierung auf ein erweitertes Berufsspektrum für Mädchen und junge Frauen sowie für Jungen und junge Männer bereits in den allgemeinbildenden Schulen (Arbeitslehre, Berufswahlunterricht).

(12) Expertengespräch über deutsch-deutsche Bildungsfragen in Berlin/DDR am 25. April 1990
(siehe auch die Auswertung der Anhörung im Anhangsband, Kapitel D.4)

Für den Berufsbildungsbereich wurden unter anderem folgende Einzelthemen und -fragen näher erörtert:

— Welche strukturellen Ähnlichkeiten bestehen zwischen beiden Berufsbildungssystemen und wie kann unter Beibehaltung ihrer jeweiligen Vorteile deren Zusammenfügung erfolgen (Einzelaspekte hierzu unter anderem: Sicherung des Übergangs Schule Berufsausbildung ohne staatliche Lenkung; kontinuierlich arbeitende Berufsfachkommissionen; Betriebsberufsschulen; doppeltqualifizierende Ausbildung)?

— Wie kann die bestehende Berufsforschung in der Bundesrepublik und der DDR inhaltlich und organisatorisch jeweils verbessert und zusammengeführt werden?

— Wie ist die Vereinheitlichung der Ausbildungsberufe im einzelnen zu bewerkstelligen (als erste Schritte bieten sich an: Vergleich der Berufsbilder, einheitliches Berufeverzeichnis)?

— Wie ist die Gleichstellung der Geschlechter — nicht nur als Fortsetzung der „patriarchalen Gleichstellung" — in Ausbildung und Beruf zu erreichen?

— Wie sind möglichst kurzfristig fachübergreifende Qualifikationen und Fachkenntnisse (Beispiel: Rechnergestützte Facharbeit) bei den Beschäftigten in der DDR zu verbessern und welche Rolle kommt dabei dem Ausbildungs- und Lehrpersonal zu?

(13) Kommissions-Gutachten

Bei den Beratungen der Kommission hervorgehobene und zum Teil kontrovers diskutierte Aussagen aus Gutachten, soweit diese den Bereich berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit betreffen (in chronologischer Reihenfolge gemäß Zeitpunkt der Vergabe; siehe auch die Gutachten-Zusammenfassungen im Anhangsband, Abschnitt C):

Nr. 1: Strukturwandel im ländlichen Raum — Anforderungen an die Bildungspolitik des Bundes (Doris von Dosky)

Innerhalb des „ländlichen Raumes" — in Abgrenzung zu verdichteten Regionen — gibt es erhebliche Unterschiede hinsichtlich Bevölkerungs und Wirtschaftsstruktur, Einkommensmöglichkeiten, Infrastrukturausstattung im allgemeinen und Angebot an Bildungseinrichtungen im besonderen.

Um Bildungsdisparitäten und Arbeitsmarktprobleme im ländlichen Raum zu beseitigen, ist eine Verstärkung und Integration von Arbeitsmarkt, Berufsbildungs- und Regionalpolitik — abgestimmt auf die spezifische räumliche Situation — notwendig.

In ländlichen Räumen mit erwerbsstrukturellen Mängeln und vergleichsweise ungünstigen Entwicklungsperspektiven ergeben sich — bei notwendiger Abstimmung mit anderen Politikbereichen — folgende berufsbildungspolitische Ansatzpunkte: vollqualifizierende schulische und überbetriebliche Ausbildungen, dezentrales Angebot von betrieblichen Lehrwerkstätten, verbesserte Leistungen zur Überwindung der größeren Entfernungen zu den (Berufs-) Bildungseinrichtungen.

Nr. 2: Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Ausbildung und Berufe. Möglichkeiten des Distanzabbaus (Anne Schlüter/ Irmgard Weinbach)

Die Konzentration von Frauen auf soziale und sozialsowie geisteswissenschaftliche Berufe führt zu eingeschränkten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, begrenzt Zugänge zu Positionen im Beruf und in der Gesellschaft und damit zu Möglichkeiten der Lebensgestaltung.

Bereits in der frühen Kindheit kommt es zur geschlechtsspezifischen Festschreibung von Interessenrichtungen für bestimmte Tätigkeitsbereiche und dadurch zu Einschränkungen, Vereinseitigungen oder auch Vielseitigkeiten, die die kognitiven Fähigkeiten und die spätere Leistungsfähigkeit beeinflussen. Sozialisationsbedingte geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede — vor allem im Bereich Mathematik, Naturwissenschaften und Neue Technologien — können durch direkte (Mädchen als Zielgruppe) oder indirekte (Lehrerbildung zur Interessensteuerung und Leistungsbeeinflussung) Maßnahmen kompensiert werden.

Gemessen am Ausbildungserfolg spielen geschlechtsspezifische Unterschiede in der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit von Jugendlichen in gewerblich-technischen Berufen kaum eine Rolle (Ergebnis der Modellversuche).

Zum Abbau von psychischen Barrieren und Vorurteilsstrukturen und zum Aufbau sozialer Abkzeptanz von Frauen in technikorientierten Berufen ist ein berufsbildungspolitisches Gesamtkonzept erforderlich (Berufsorientierung, -einstieg und Weiterbildung, Einbeziehung von Multiplikatoren).

Nr. 3: Frauen in Führungspositionen (Lenelis Kruse und Mitarbeiterinnen)

Bestehende Geschlechtsrollenstereotype und ihre Wirkung auf Wahrnehmung und Bewertung des Verhaltens von Männern und Frauen führen zu Diskriminierungen in der Berufswelt, insbesondere in Schlüssel- und Führungspositionen.

Frauen in Führungspositionen sehen sich einer doppelten, konträren Rollenerwartung ausgesetzt: weiblicher Geschlechtsrollenstereotyp versus Berufs- bzw. Führungsrolle.

An Stelle eines individuellen Lösungsansatzes zu Lasten der Frauen (Mehrleistung im Beruf und perfekt organisierte private Kinderbetreuung) sind strukturelle Rahmenbedingungen zu ändern, um Frauen und Männern gleiche Entfaltungschancen im Berufs- und Familienleben anzubieten, zum Beispiel durch flexible und aufgabenorientierte Zeitmodelle auch im Führungsbereich für Frauen und Männer.

Nr. 6: Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung (Projektgruppe des Deutschen Jugendinstituts, München)

Das arbeitsinhaltliche Interesse von Jugendlichen steigt mit höherem Ausbildungsniveau und Qualität der Arbeitsbedingungen. Insgesamt gesehen sind Jugendliche an Bildungs- und Arbeitsinhalten sehr interessiert und haben eine hohe Leistungsbereitschaft und Arbeitsmotivation. Politischer Handlungsbedarf liegt in der langfristigen Sicherung eines entsprechenden Angebots an Ausbildungsplätzen und Berufsfeldern.

Regionale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik bestehen fort. Trotz höherem allgemeinbildenden Ausbildungsniveau bietet der (geschlechtsspezifisch geprägte) Arbeitsmarkt für Mädchen und junge Frauen schlechtere und begrenztere Berufschancen als für junge Männer. Durch Schaffung von entsprechenden arbeitsrechtlichen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen sind langfristige Berufsperspektiven für beide Geschlechter zu entwickeln.

Forschungsbedarf besteht unter anderem im Hinblick auf die differenzierte Erfassung der gesamten Lebenssituation von Jugendlichen, um die „Ambivalenz" und „Widersprüchlichkeit" der Lebensentwürfe in ihrer Entstehungsgeschichte und unterschieden nach den Geschlechtern und sozialen Gruppen herauszuarbeiten.

Nr. 8: Die Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien/Neue Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes (Hans-Günter Rolff und Mitarbeiter/innen)

Der Qualifikationsbedarf ergibt sich nicht aus den neuen Technologien selbst, sondern vielmehr über ihre arbeitsorganisatorische Einbindung. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in Arbeit, Freizeit und Politik erfordern nicht immer mehr Spezialwissen, sondern eine allgemeine Qualifikationsverbreiterung als Voraussetzung für eine humane Technikgestaltung.

Traditionelles Lernen in der Berufsbildung über Imitation und Erfahrung wird im Zuge verstärkter Anwendung von IuK-Technologien mehr und mehr obsolet, die Anschaulichkeit geht verloren, die neuen Qualifikationsanforderungen sind abstrakter und komplexer geworden. Projekt-, Leittext- und Teamausbildung sind die wichtigsten Eckpunkte neuer Ausbildungsmodelle.

Auf die neuen Ausbildungsmethoden (Stichworte: Methodenkompetenz, Selbstlernfähigkeit) sind die Auszubildenden aus den allgemeinbildenden Schulen nur schlecht vorbereitet. Ganzheitlicher und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Überwindung der traditionellen Aufgabenteilung zwischen Kenntnisvermittlung in der Berufsschule und Vermittlung von Fertigkeiten im Betrieb sowie eine bessere Abstimmung über Lerninhalte und Schlüsselqualifikationen.

Nr. 9: Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderung (Michael Brater und Mitarbeiter; Teilgutachten zum Thema „Arbeitslehre": Heinz Dedering)

Orientierung und Vorbereitung auf die gewandelten Anforderungen in Arbeit und Beruf wird in den allgemeinbildenden Schulen nur sehr unzulänglich geleistet. Arbeitslehre soll — mit einem erweiterten Arbeitsbegriff — als Intergrationsfach in allen allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II eingerichtet werden.

Von den Schulen gehen derzeit keine lebhaften Impulse in Richtung einer Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung aus. Persönlichkeitsorientierung, neue Lehr- und Lernformen, Schlüsselqualifikationen werden verstärkt in der betrieblichen Berufsbildung, vor allem in Großbetrieben, aufgegriffen und gefördert. Die weitere und verbesserte Umsetzung und Absicherung der neuen Qualifikationen erfordert zusätzliche berufsbildungspolitische Maßnahmen (zum Beispiel Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals, Benachteiligtenförderung, Prüfungsreform, Lehre als erste Stufe mit weiteren Stufen der Berufsbiographie verzahnen).

Nr. 10: Benachteiligte im Berufsbildungssystem — Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklung und Maßnahmen (Frank Strikker)

Es können ausgehend von verschiedenen Tatbeständen der Benachteiligung drei Bereiche von als „be-

nachteiligt" geltenden Gruppen von Jugendlichen unterschieden werden: (1) wirtschaftlich-konjunkturell bedingt; (2) durch die Struktur des Berufsbildungssystems induziert; (3) sozial- und individuell bedingt.

Aufgrund der demographischen Entwicklung und bei günstigen wirtschaftlichen Rahmendaten werden Betriebe bei der Rekrutierung ihres Nachwuchses stärker als bisher auf die als „benachteiligt" geltenden Gruppen zurückgreifen; gleichwohl wird von der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung prognostiziert, daß es bis zum Jahre 2000 eine große Zahl von „alten" und „neuen" Problemgruppen ohne abgeschlossene Berufsausbildung mit einem hohen Arbeitsplatzrisiko geben wird.

Aus sozial-, wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Gründen wie auch unter berufspädagogischen Aspekten sollte eine vollqualifizierende Berufsausbildung für alle Jugendlichen ermöglicht werden, wobei es aufgrund der heterogenen Problemkonstellationen kein einheitliches, für alle Jugendlichen dieses Personenkreises gültiges Ausbildungskonzept geben kann und zudem regionale Gegebenheiten zu berücksichtigen sind.

Nr. 11: Umweltlernen in der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung (Christoph Nitschke)

Umweltqualifikation hat vier Komponenten: Erweiterte Fachqualifikation, Umweltbewußtsein, Motivation zum umweltgerechten Verhalten im Arbeitsalltag, allgemeine Handlungskompetenz für betrieblichen Umweltschutz.

Die Bestandsaufnahme beruflichen Umweltlernens zeigt vielversprechende Ansätze in Einzelbereichen und erhebliche Defizite insgesamt. Vor allem die Erwerbsbevölkerung wird — bei Überbetonung der Fachqualifikation — nur sehr punktuell und ungleich von ökologischer Qualifikation erfaßt.

Politik, auch Berufsbildungspolitik, kommt die Aufgabe zu, im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Ökologie der letzteren ihr Eigenrecht zu sichern und deren weiteres Auseinanderdriften im Verständnis von Umweltschutz und Umweltlernen zu verhindern. Inhaltlich gesehen sollte Umweltschutz den Auszubildenden nicht nur als Belastungs- und Maßnahmewissen, sondern als elementarer Maßstab für die Übernahme von Verantwortung und für ihre praktische Berufstätigkeit nahegebracht werden.

Nr. 12: Erfahrungen mit dem dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual" und der praktizierten Dualität (Karlwilhelm Stratmann und Mitarbeiter)

Das Gutachten beschreibt und dokumentiert die historische Entwicklung des dualen Systems in Deutschland und kommt nach einer Bewertung des Ist-Zustands zu folgenden Schlüssen:

Der Begriff „duales System" trifft in seiner singulären Verwendung weder die historischen „Formationen" beruflicher Bildung noch die heutige Ausbildungsrealität, die durch Lernortvielfalt und weitere Dualitäten wie zum Beispiel Trägerschaft und Mitwirkung der Tarifparteien dynamisch geprägt ist.

Die starre Verteilung von Lernzeiten zwischen Betrieb und Schule kollidiert mit dem Erwerb der heute vor allem in Neuordnungen verstärkt geforderten Handlungskompetenzen (unter anderem Selbständigkeit) und legt eine Flexibilisierung der Lernzeiten-Anteile nahe.

Veränderungen in der Funktionsteilung — theoretisches Lernen auch im Betrieb, praktisches Lernen auch in der Schule — sowie der Ausbau und die öffentliche Finanzierung überbetrieblicher Berufsausbildungsstätten erfordern eine differenzierte Absprache zwischen den Lernorten.

Nr. 13: Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich - Wandel des dualen Systems? (Richard Huisinga, Heribert Wirtz und Mitarbeiter; Teilgutachten zu Fragen „postsekundärer Bildung" und der Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung: Antonius Lipsmeier)

Die bisher vorliegenden empirischen Erhebungen, Prognosen und Szenarien zur Entwicklung des Dienstleistungssektors bzw. der Dienstleistungs-Tätigkeiten gestatten keine fundierten Schlußfolgerungen für Anforderungen an das Bildungs- und Ausbildungssystem. Die Dienstleistungsberufe sind im Hinblick auf die je unterschiedlichen Arbeitssituationen und die berufliche Bildung noch weitgehend unerforscht.

Bei den beruflichen Neuordnungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich fallen bildungsbezogene Postulate und didaktische Realisierung deutlich auseinander.

Neue, vor allem simulative Lernmethoden in der kaufmännisch-verwaltenden Ausbildung sind in der Praxis weithin auf die Vermittlung operationaler Kompetenzen reduziert.

In der Bundesrepublik ist der Bereich „postsekundärer (beruflicher) Bildung" für den Erwerb mittlerer Qualifikationen ordnungspolitisch zu strukturieren und auszubauen.

Nr. 15: Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien (Helga Krüger und Untergutachterinnen)

Die gestiegene Erwerbsbeteiligung im Lebenslauf von Frauen hat aufgrund der traditionsreichen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung bei den Aufgaben für die Erhaltung der Gesamtgesellschaft die Verteilung der Arbeit im Erwerbssystem nicht gebessert. Grundqualifikationen für die Bewältigung von Berufs- und Familienaufgaben sind an beide Geschlechter zu vermitteln.

Innerhalb des „Schulberufssystems" beträgt der weibliche Anteil an der Schülerschaft rund 90%.

Aufgrund der im Vergleich zum dualen Ausbildungssystem bestehenden diskriminierenden Wirkungen bezüglich öffentlicher Finanzierung einschließlich Schulgeld, Integration ins Beschäftigungssystem und Weiterqualifikation sollte die Überführung von Schulberufsausbildungsgängen in duale Ausbildungen geprüft werden.

Der Bereich der sozialpflegerischen Berufe — erwarteter Zuwachs an Arbeitsplätzen bis zum Jahr 2000: 410.000 — zeichnet sich durch eine außerordentliche Heterogenität innerhalb der Bundesländer wie auch innerhalb der EG aus und weist zum Teil erhebliche Diskriminierungseffekte in einzelnen Ausbildungen auf (Ausbildungsdauer, Altersbegrenzung, Vorqualifikation, Bezahlung, Karrierewege). Zu prüfen ist die Möglichkeit, für diesen Bereich Ausbildungsordnungen nach dem Modell neugeordneter Berufe im gewerblich-technischen Bereich zu schaffen und diese Ausbildungen ins duale System zu überführen. Ebenfalls sind staatliche Umschulungsprogramme für diejenigen zu erwägen, die minderqualifizierende Ausbildungen zu durchlaufen haben.

Die Ausweitung des Dienstleistungssektors hat eine erhebliche Steigerung des Anteils weiblicher Angestellter, insbesondere in Teilzeitbeschäftigung, mit sich gebracht. Berufliche Neuordnungen im Verkaufs- und Bürobereich bieten bei entsprechender Beachtung der Ursachen und Wirkungen von Dequalifizierungsprozessen weiblicher Arbeitnehmer Chancen, diesen Benachteiligungen vorzubeugen.

Nr. 17: Die Rolle der Bildungsarbeit im ökologischen Landbau bei der Lösung ländlicher Strukturprobleme (Karen Leuow/ Christoph Nitschke)

Die Bereitschaft der Landwirtinnen und Landwirte zur Umstellung auf ökologischen Landbau ist — im Vergleich zu seiner gegenwärtigen Bedeutung (Inanspruchnahme von nur 0,5% der landwirtschaftlichen Nutzfläche) — außerordentlich hoch. Untersuchungen zeigen: 70% der konventionell wirtschaftenden Landwirte und Landwirtinnen wären bereit, ökologisch zu produzieren, wenn es für sie bei Produktion und Absatz keine finanziellen Nachteile hätte.

In der landwirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung wie auch in der Hochschulausbildung spielt der ökologische Landbau bisher mit Ausnahme einiger weniger positiver Ansätze keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle.

Eine wirksame Hilfe bei der Umstellung auf ökologischen Landbau kann — neben finanzieller Unterstützung, auch für Zeiten der Weiterqualifizierung — durch speziell hierfür zu qualifizierende Berater/innen geleistet werden („Professionalisierung der ökologischen Beratung"). Die fachlichen, sozialen und didaktischen Kompetenzen hierzu könnten die Berater/innen durch ein Aufbaustudium erwerben, wobei insbesondere Nebenerwerbslandwirte und -wirtinnen in Frage kommen, die mit der landwirtschaftlichen Praxis in der Region verbunden sind.

Kapitel IV.1.2

Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen

Mehrheitsauffassung

Gliederung/Empfehlungen zu:

1. Übergänge und Beteiligungen
2. Ausbildung im dualen System
3. Neue Qualifikationsanforderungen
4. Finanzierung beruflicher Qualifizierung

Berufsbildung ist in der Bundesrepublik Deutschland eine gemeinsame Aufgabe von Wirtschaft und Staat. Berufsbildungspolitik muß deshalb besonders darauf gerichtet sein, die Rahmenbedingungen so zu gestalten und weiterzuentwickeln, daß in Partnerschaft aller Beteiligten die jeweilige Verantwortung möglichst umfassend und wirksam wahrgenommen werden kann. In den achtziger Jahren ist es gelungen, in gemeinsamer großer Anstrengung das Problem der großen Zahl von Ausbildungsplatzbewerbern weitgehend zu lösen. Angesichts des raschen Rückgangs der Bewerber und des steigenden Angebotsüberhanges sowie deutlicher Verschiebungen der Ausbildungsinteressen bei den heranwachsenden Jugendlichen, muß das Bemühen auf Gewinnung eines möglichst hohen Anteils von Jugendlichen für die duale Ausbildung gerichtet sein. Deshalb wird sich heute und in Zukunft auch aufgrund der technologischen, ökologischen und internationalen Herausforderungen das Interesse zunehmend auf die inhaltliche Ausgestaltung der Berufsbildung konzentrieren müssen. Arbeitgeber, Gewerkschaften, Berufspädagogen, Bildungspolitiker und vor allem betroffene Jugendliche sind weitgehend übereinstimmend an eine Verbesserung bzw. Sicherung der Qualität beruflicher Bildung in der Bundesrepublik interessiert. Mögen auch die Motive der verschiedenen an der beruflichen Bildung beteiligten Interessengruppen differieren, liegen im gemeinsamen Anspruch auf eine vor allem qualitätsorientierte Berufsausbildung heute durchaus bildungspolitische Anknüpfungspunkte für eine bessere Sicherung individueller Bildungs- bzw. Lebensansprüche wie auch die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen im nationalen wie internationalen Maßstab.

Das Ziel, allen Jugendlichen den Übergang von der Schule in eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen, sofern sie dies wünschen, steht unter einer doppelten Herausforderung: Einerseits geht es um die Sicherung eines angemessenen Bildungsangebotes entsprechend der Vielfalt individueller Bildungswünsche, Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten und Vorbildungen mit entsprechenden Ausbildungs- und Karriereerwartungen; andererseits sind berufliche Qualifikationen zu vermitteln, die Beschäftigungschancen in möglichst großem Umfang eröffnen und den Übergang in eine entsprechende Berufstätigkeit sichern. Es ist dafür auch Aufgabe der Berufsbildungspolitik, sich besonderer Probleme anzunehmen, die sich aus individuell unterschiedlichen Vorbildungen und Fähigkeiten, Begabungen

oder sonstigen Prägungen ergeben, oder die auch durch regionale Besonderheiten bedingt sind.

Insgesamt hat die Bildungsexpansion in der Bundesrepublik nicht nur eine kontinuierliche Erhöhung der Zahl von Kindern und Jugendlichen in höheren allgemeinbildenden Schulen mit sich gebracht, sondern auch eine Steigerung der Ausbildungsbeteiligung bewirkt. 72 % aller Schulabgänger eines Jahrgangs durchlaufen Ausbildungen im dualen System, 15 % beginnen eine andere Ausbildung, 10 % bleiben ohne abgeschlossene Ausbildung. Das Durchschnittsalter der Auszubildenden ist von 16,6 Jahren (1970) auf 18,5 Jahre (1987) angestiegen. Gegenüber der früheren These von einem sinkenden Interesse an Arbeit und Beruf wird heute, gestützt auf empirische Untersuchungen, ein verstärktes Interesse an beruflicher Bildung und Arbeit konstatiert. Jugendliche sehen über Berufsarbeit die Eröffnung nicht nur von Möglichkeiten, Geld zu verdienen, sondern auch, sich selbst zu entfalten und Sinnhaftigkeit von Leben zu erfahren. Jugendliche haben insgesamt gesehen eine hohe Leistungsbereitschaft und hohe Arbeitsmotivation. Für junge Frauen haben Erwerbsarbeit und Beruf gleichrangige Bedeutung neben Partnerschaft, Ehe und Kindern.

Das duale System der Berufsausbildung stellt auf absehbare Zeit die bedeutendste und gesellschaftlich weithin anerkannte Ausbildungsform für die große Mehrheit der Jugendlichen eines Jahrgangs in der Bundesrepublik Deutschland dar. In den letzten 10 Jahren haben 6,5 Mio. Jugendliche eine duale Ausbildung durchlaufen, d.h. 72 % eines jeden Jahrganges absolvieren im Laufe ihres Bildungsweges eine Lehre in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die Besonderheiten dualer Ausbildung liegen vor allem in ihrem Praxisbezug, der partnerschaftlichen Ausgestaltung zwischen Staat und ausbildender Wirtschaft, der Zahlung von Ausbildungsvergütungen und der maßgeblichen Beteiligung im Konsens und der Mitbestimmung der Sozialpartner. Das duale System der Berufsbildung hat eine hohe Bedeutung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik. Es hat sich in der Vergangenheit als außerordentlich flexibel erwiesen. Für die Zukunft geht es vor allem um Bestands- und Qualitätssicherung und seine Weiterentwicklung. Die Bewährung des dualen Systems kann nicht anhand anderer, etwa außerhalb liegender Kriterien, wie zum Beispiel dem Grad der Integration von Benachteiligten beurteilt werden. Bewährung ergibt sich aus erfolgreicher Ausbildung durch Betrieb und Schule, die zugleich berufliche Qualifizierung und Persönlichkeitsbildung zum Ziel hat. Beides gehört zu erfolgreicher Lebensbewältigung.

Internationale Studien heben besonders die weitgehende Integration von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem hervor, die automatisch erhöhte Chancen für die Übernahme in anschließende Berufstätigkeiten eröffnet.

Durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 wurden unter anderem die Vertragsbedingungen für das Ausbildungsverhältnis im Betrieb auf eine einheitliche rechtliche Grundlage gestellt. Die Neuordnung von Ausbildungsberufen hat nicht nur zu einer drastischen Reduktion der Zahl der anerkannten Berufe geführt — von 600 im Jahr 1970 auf 378 heute —, in ihr spiegelt sich auch der Versuch, die Anpassungsfähigkeit der Beschäftigten gegenüber sich verändernden Anforderungen des Beschäftigungssystems durch eine möglichst breite berufliche Grundbildung und spätere Spezialisierung zu fördern.

Traditionell findet Berufsausbildung an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt. Die Sozialpartner sowie die Länder und der Bund wirken an der Gestaltung betrieblicher und schulischer Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung zusammen. Zur Angleichung und Anhebung von Ausbildungsqualitäten sind in erheblichem Umfang ergänzende Einrichtungen (betriebliche Lehrwerkstätten, überbetriebliche Ausbildungsstätten) geschaffen worden. Berufsbildung im dualen System erfolgt dementsprechend auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung und auf der Grundlage von Schulgesetzen der Länder. Die Teilzeitberufsschule wird im Jahr 1988 von ca. 1,6 Mio. Schülern und Schülerinnen mit Ausbildungsvertrag besucht. Der Unterricht erfolgt auf der Basis fachspezifischer Lehrpläne, die auf Bundesebene mit den betrieblichen Ausbildungsordnungen abgestimmt werden. Der Frage der Abstimmung bzw. Funktionsbestimmung von betrieblichem und schulischem Anteil wird heute von den Sozialparteien und Verbänden gravierende bildungspolitische Bedeutung zugemessen, von der die zukünftige Qualität der Berufsausbildung entscheidend mit abhängt.

Einigkeit herrscht darüber, daß es unverzichtbar ist, einerseits die Berufsausbildung auf einem betrieblichen Erfahrungszusammenhang als Lernort für die Gestaltung von Arbeit, Technik und Umwelt zu gründen, andererseits aber auch über einen Lernort zu verfüen — wie die Berufsschule —, an dem betriebliche Erfahrungen systematisch vorbereitet, nachbereitet, reflektiert und betriebliche Zusammenhänge theoretisch aufgearbeitet werden können. In dieser Aufgabe sieht sich die Berufsschule neuen Herausforderungen gegenüber. Sie muß berücksichtigen, daß infolge des technischen Wandels produktionsunabhängige Tätigkeiten und Ausbildung bedeutsamer werden (neue IuK-Technologien, Mediatisierung), daß die Auszubildenden inzwischen in erheblicher Zahl höhere Schulabschlüsse besitzen und ihr durchschnittliches Lebensalter angestiegen ist, ferner, daß Jugendliche geänderte Einstellungen zu Arbeit und Beruf mitbringen und daß ein erweiterter Qualifikationsbegriff im Sinne von umfassender Selbständigkeit zugrunde zu legen ist, so daß die Kommunikationsfähigkeit im weitesten Sinne (Sprachen lernen, Umgang mit neuen Medien und anderes mehr) immer wichtiger wird.

Der Beruf des Facharbeiters und Gesellen wird auch künftig — neben dem hochqualifizierten Beruf des Akademikers — eine wichtige „Säule" für die wirtschaftliche und damit gesellschaftliche Weiterentwicklung der Wirtschaft und damit auch der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland bleiben. Facharbeiter und Ingenieure nehmen im betrieblichen Geschehen unterschiedliche und notwendige Aufgaben wahr, wie zum Beispiel bei der Entwick-

lung und Umsetzung von Innovationen, und sind auf enge Kooperation miteinander angewiesen. In diesem Zusammenhang wird zu prüfen und zu gewährleisten sein, daß der Bedarf an Arbeitskräften für verantwortungsvolle Tätigkeiten, die gehobene Qualifikationen voraussetzen, auch durch beruflichen Aufstieg und Weiterbildung leistungsfähiger Fachkräfte gedeckt werden kann.

Prinzipiell steht allen Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems — unabhängig vom Niveau ihres erreichten Abschlusses — jede Berufsausbildung in einem der anerkannten Ausbildungsberufe offen. Umgekehrt aber berechtigen Berufsabschlüsse nicht ohne weiteres zum Übertritt in höhere allgemeinbildende Schulen und in Hochschulen. Wenn auf Dauer der Weg in die Berufsbildung keine Sackgasse werden und damit attraktiv bleiben soll, ist über eine bessere wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen und eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung bzw. dem Hochschulstudium dringend nachzudenken. Selbstverständlich schließt die Durchlässigkeit der Systeme nicht aus, daß jedes System ergänzende Wissensbereiche fordern und anbieten muß, die es für den jeweilig erfolgreichen Abschluß für bedeutsam hält.

Den höheren Niveaus allgemeinbildender Schulabschlüsse junger Frauen im Vergleich zu denen junger Männer steht leider bisher keine entsprechende Beteiligung im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem gegenüber. Entscheidende Weichenstellungen in bezug auf die Fortexistenz oder Aufhebung geschlechterspezifischer Disparitäten in Ausbildung und Beruf erfolgen bereits im Elternhaus, in der Schule, im sozialen Umfeld, bei der Berufsorientierung und bei der Berufswahlentscheidung, die über künftige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten entscheiden. Die Ungleichheit der Geschlechter in Ausbildung und Beruf ergibt sich weitgehend aus ihrer unterschiedlichen Einbindung in die Haus- und Familienarbeit. In den achtziger Jahren hat sich der Anteil der Frauen an der beruflichen Ausbildung deutlich erhöht. Dennoch führt dies für viele junge Frauen durch Konzentration auf frauentypische Berufe, durch vielfach eingeschränkte berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und das geringe Ansehen dieser Berufe (wegen ausschließlich an männlichen Lebensmustern orientierter Dominanz beruflicher Arbeitswelt) weiterhin zu beruflichen Benachteiligungen.

Frauen sollten selbstverständlich alle Berufe erlernen und ausüben können. Einer derartigen gleichberechtigten Partizipation stehen erhebliche Hindernisse entgegen. Als zentrale Ansatzpunkte für Verbesserungen bieten sich an:

- Ausweitung des Berufsspektrums
- Schaffung beruflicher Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten
- Vereinbarkeitsregelungen.

Insgesamt wird der künftig zu erwartende Bewerbermangel auf dem Ausbildungsstellenmarkt die Zugangschancen bisher benachteiligter Mädchen und junger Frauen verbessern. In jedem Falle sollte dem Recht auf freie Wahl des Berufes der Vorzug vor jeglichen reglementierenden Eingriffen gegeben werden.

Die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen durch geburtenstarke Jahrgänge erreichte 1984 mit rund 765.000 Bewerbern ihren Höhepunkt. Bis 1989 ging diese Zahl auf rund 602.000 Bewerber zurück. Auch wenn der Anteil von Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluß von rund 27 % in den 50er Jahren auf jetzt rund 10 % gesenkt werden konnte und angesichts des Überhanges an Ausbildungsangeboten das Problem einer mangelnden Zahl an Ausbildungsplätzen weitgehend als gelöst angesehen werden kann, muß das Bemühen nachhaltig auf weitere Senkung der Zahl der Jugendlichen ohne Berufsausbildung gerichtet werden. Diese Aufgabe ist um so dringlicher, als die zu erwartende Abnahme von Arbeitsplätzen mit einfachen Tätigkeitsanforderungen unter gleichzeitiger Zunahme anspruchsvollerer und komplexerer Tätigkeiten das Problem des besonderen Arbeitsmarktrisikos der nicht oder nicht hinreichend beruflich Qualifizierten noch verschärfen wird. Von diesem Risiko sind Jugendliche mit oder ohne Hauptschulabschluß, Jugendliche mit Sonderschulabschluß, Jugendliche mit Lernproblemen, körperlich und geistig behinderte Jugendliche, Ausbildungsabbrecher/innen, Altbewerber/innen, ausländische Jugendliche sowie Jugendliche in sozialen Notsituationen besonders betroffen. Neu hinzukommen junge Aussiedler/innen, deren mangelnde deutsche Sprachkenntnisse die Suche nach einem Ausbildungsplatz erschweren.

Staatliche Aktivitäten für diese Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen, konzentrieren sich bislang auf berufsvorbereitende Maßnahmen, Förderung außerbetrieblicher Berufsausbildungsgänge und Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung. Für die Förderung nach dem „Benachteiligtenprogramm" haben 1988 rund 36.500 Plätze zur Verfügung gestanden, davon 19.600 in überbetrieblichen Ausbildungsstätten und 16.900 für ausbildungsbegleitende Hilfen.

Es kann angesichts der heterogenen Problemkonstellation und der regionalen Gegebenheiten kein für alle „Benachteiligten" gleich gültiges Ausbildungskonzept geben. Vielmehr bieten sich verschiedene Variationen der Berufsausbildung für diesen Personenkreis an, die weiterer Entwicklung und auch Koordination dringend bedürfen. Deshalb sollten auch in Zukunft zusätzliche Fördermaßnahmen ergriffen werden, um nach Möglichkeit Erstausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zu gewährleisten. Gleichwohl wird auch bei Einsatz zusätzlicher sozialpädagogischer und fachlicher Hilfen für einen Teil dieser Jugendlichen keine Vollausbildung erreichbar sein. Die Gründe liegen zum Teil in „Schulmüdigkeit", zum Teil in den hohen Anforderungen der Berufsausbildung, denen diese Jugendlichen nicht gewachsen sind. Für sie liegt deshalb die Schaffung von besonders betriebsnahen Ausbildungsangeboten nahe, welche Chancen zum Erreichen von Abschlüssen und — gegebenenfalls darauf

aufbauend — auch die Möglichkeiten zur Weiterqualifikation für eine Vollausbildung eröffnen.

Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von Berufsbildung hat in der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre der Begriff der „Schlüsselqualifikationen" eine wachsende Bedeutung gewonnen. Einerseits soll damit der Tatsache Rechnung getragen werden, daß genauere Vorstellungen über zukünftige berufsfachliche Ausbildungsinhalte weitgehend nicht zu gewinnen sind; andererseits werden damit Grundqualifikationen betont, die für jeweilige spätere Aktualisierung und Spezialisierung maßgebliche Hilfestellungen leisten können. Auch wenn es bei berufsbildungspolitischen Experten unterschiedliche Auffassungen über die Reichweite und Struktur von Schlüsselqualifikationen gibt, besteht weitgehend Einigkeit über die Notwendigkeit eines umfassenderen Qualifikationsniveaus angesichts der bestehenden Herausforderungen und Entwicklungen. Sicher ist auch, daß sich Schlüsselqualifikationen nur sinnvoll in Verbindung mit Fachqualifikationen vermitteln lassen. Bei Verfolgung dieses Zieles der Persönlichkeitsbildung ist zu berücksichtigen, daß aufgrund des gestiegenen Eintrittsalters und höherer allgemeiner Schulabschlüsse bereits günstigere Voraussetzungen zu Beginn der Lehre für die Auszubildenden vorliegen. Notwendig scheint auch eine angemessene Revision der Ausbildungsinhalte. Die berufsfachlichen Kenntnisse bedürfen der Ergänzung durch allgemeinbildende, politische und ökologische Bildungsziele. Auch kommt neben den fachlichen und politisch-sozialen Qualifikationen wie Autonomie und Urteilsfähigkeit der Befähigung zur Beteiligung an betrieblichen und gesellschaftlichen Entscheidungen wachsende Bedeutung zu.

In der erforderlichen kontinuierlichen Neuordnung der Ausbildungsberufe wird deshalb übereinstimmend ein geeigneter Weg zur Anpassung an geänderte Ausbildungsziele sowie zur Sicherung und Hebung der Ausbildungsqualitäten gesehen. Diese Bemühungen richten sich auf eine Angleichung der Ausbildungsanforderungen durch gleichwertige Abschlüsse und eine Entspezialisierung durch Einführung einer breiten Grundbildung. Zudem geht es um eine Erweiterung des Qualifikationsspektrums der Facharbeit, um so fachliche und überfachliche „extrafunktionale" Qualifikationen zu verankern. Eine wesentliche Rolle bei den Neuordnungen der letzten Jahre spielten IuK-Techniken und der Umgang mit Systemen wie zum Beispiel im Metall-, Elektro- und Dienstleistungsbereich. In Verbindung mit diesen Neuordnungen ergeben sich unterschiedliche Probleme und Aufgaben, die die Auszubildenden, Betriebe und Berufsschulen je nach ihren Voraussetzungen unterschiedlich betreffen. Dabei geht es unter anderem um

- Probleme der Umsetzung im didaktisch-methodischen Bereich für Betriebe und Berufsschulen;
- eine Änderung der Prüfungspraxis, bei der die erweiterten und komplexeren Qualifikationen zum Tragen kommen müssen;
- didaktische Unterstützung bei der Qualifizierung von Lernbeeinträchtigten in neugeordneten Berufen;
- die Weiterqualifizierung der Ausbilder und Berufsschullehrer.

Neben der dualen Ausbildung in ihrer zentralen Bedeutung haben vollzeitschulische Ausbildungsangebote einen gewissen eigenständigen Charakter, den es zu erhalten und weiterzuentwickeln gilt. Im Frühjahr 1987/88 befanden sich 75.900 Jugendliche im schulischen Berufsgrundbildungsjahr, rund 25.000 im Berufsvorbereitungsjahr und rund 302.000 in Berufsfachschulen; 68 % der Fachschüler/innen sind junge Frauen. Etwa 103.000 Schüler/innen befanden sich im Jahr 1987 in Schulen des Gesundheitswesens, die in den meisten Ländern nicht in den Zuständigkeitsbereich der Kultusministerien fallen. In Berufsausbildungsgängen, die in vollzeitschulischer Form entweder einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz oder einen „Schulberuf" nach Bundes- und Länderregelung vermitteln, lernten 1985 rd. 65.000 Schüler/innen. Für die sogenannten „Schulberufe" typisch sind zweijährige oder dreijährige Assistenten-/Assistentinnen-Ausbildungen, die von Fachschulen in öffentlicher (71 %) und privater (29 %) Trägerschaft angeboten werden. Zu den im Jahr 1985 am stärksten besetzten Ausbildungsgängen an Berufsfachschulen gehören die Berufe Kinderpfleger/in (9.461), Wirtschaftsassistent/in (6.483), Hauswirtschafter/in (6.725), Pharmazeutisch-Technische(r) Assistent/in (4.356) und Chemisch-Technische(r) Assistent/in (3.085). Der weibliche Anteil der Schülerschaft ist mit rund 90 % ermittelt worden.

Für vollzeitschulische Angebote in gleichen Ausbildungsbereichen und -feldern wie im dualen System besteht angesichts der Lage am Ausbildungsstellenmarkt — bis auf wenige Ausnahmen — kein Bedarf mehr. Koordinationsprobleme zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen lassen sich in diesem Bereich am ehesten durch das marktwirtschaftlich gesteuerte duale Ausbildungssystem lösen. Allerdings hat vollzeitschulische Ausbildung da ihre uneingeschränkte Berechtigung, wo keine Angebote im dualen System bestehen, weil sie eigenständig neben dualen Qualifikationen traditionell wichtige Bildungsaufgaben erfüllen. Einer rein schematischen Überführung dieser Bereiche in die Zuständigkeit des Berufsbildungsgesetzes würde unter anderem schwierige und zum Teil nicht zu lösende Strukturprobleme aufwerfen, wie dies insbesondere im Bereich der Gesundheitsberufe in jüngster Vergangenheit im Zusammenhang mit der Debatte um die Gestaltung des Krankenhausfinanzierungsgesetzes offenbar geworden ist.

Aufgrund seiner Vorteile sollte in jedem Falle das einzelbetriebliche Finanzierungsssystem beruflicher Ausbildung, soweit es sich auf die Bereiche der dualen Ausbildung erstreckt, beibehalten werden. Länder und Kommunen sind aufgefordert, die berufsbildenden Schulen zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages angemessen personell und sächlich auszustatten. Für eine effektivere Nutzung der Mittel der öffentlichen Hände, insbesondere für stützende und

ergänzende Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen, wäre eine bessere Koordinierung zwischen Bund und Ländern und den unterschiedlichen Finanzierungsquellen dringend wünschenswert.

Für eine Umlage- bzw. Fondsfinanzierung besteht angesichts der Leistungsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems insgesamt überhaupt keine Veranlassung und Notwendigkeit.

Im einzelnen wird zur Sicherung und Weiterentwicklung der beruflichen Bildung folgendes empfohlen:

1. Übergänge und Beteiligungen

Empfehlung 1/1:

Für eine rechtzeitige Beratung und Hilfestellung zum Übergang von der Schule zur Berufsausbildung ist eine enge Zusammenarbeit aller Schulformen mit der ausbildenden Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung unerläßlich. Vorliegende vielfältige Erfahrungen mit Betriebserkundungen, Praktika, Beratungsmöglichkeiten in der Schule, Arbeitsgemeinschaften, Partnerschaften und anderes mehr ermutigen zu erforderlicher Intensivierung und Weiterentwicklung entsprechender Curricula für alle Schulformen.

Empfehlung 1/2:

Unterschiedliche Schulabschlüsse entsprechen einem differenzierten und gegliederten Schulwesen. Ungeachtet dessen müssen duale Ausbildungsgänge allen offenstehen, weil sie hervorragende Möglichkeiten für ein individuelles Eingehen auf unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeiten bieten.

Empfehlung 1/3:

Diese Ausbildungsgänge müssen für die Zukunft so weiterentwickelt werden, daß eine Förderung aller Begabungen besser als bisher geleistet werden kann. Dazu gehört auch zur Förderung besonders Leistungsfähiger die Eröffnung unmittelbarer Zugänge zum tertiären Bereich durch Gleichstellungen von Meister-/Techniker-Qualifikationen mit Hochschulzugangsqualifikationen (besonders Fachhochschulreife).

Der Aufbau eines Begabtenförderungswerkes für den Bereich beruflicher Bildung soll(te) deren Attraktivität steigern helfen. Besonders leistungsbereite und begabte junge Berufstätige sollen so individuell für ihren Beruf gefördert werden.

2. Ausbildung im dualen System

Empfehlung 1/4:

Die Weiterentwicklung und der Ausbau eines differenzierten, qualitativ hochwertigen Angebotes für berufliche Aus- und Weiterbildung erfordern vor allem eine Orientierung an gewandelten Fähigkeiten und Ausbildungs- und Karriereerwartungen. Dabei wäre wünschenswert, wenn

— eine Steigerung der Mobilitätsbereitschaft

— eine Erhöhung der Beteiligung von Mädchen an bisherigen typischen „Männerberufen"

— eine zunehmende Beteiligung auch von Ausländern und Aussiedlern

erreicht werden kann.

Empfehlung 1/5:

In allen dual geordneten Ausbildungsbereichen muß der Vorrang betrieblicher Ausbildung unter Sicherung der hinreichenden Qualitätsstandards erhalten bleiben. Das schließt nicht aus, daß insbesondere lehrgangsmäßig zu vermittelnde Ausbildungsteile von überbetrieblichen Einrichtungen/Schulen oder im Ausbildungsverbund vermittelt werden.

Empfehlung 1/6:

Soweit eine Minderheit von Jugendlichen aufgrund von Lernbeeinträchtigungen nicht erfolgreich an standardisierten Angeboten beruflicher Ausbildung teilhaben kann, sind für diesen begrenzten Personenkreis zusätzliche Hilfen zu gewährleisten:

a) Für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen aus individuellen oder sozialen Gründen ist eine zusätzliche soziale und berufspädagogische Förderung erforderlich, die durch die öffentlichen Hände (Förderprogramme von Bund, Ländern, Arbeitsverwaltung und besondere Betreuung durch berufliche Schulen) gewährleistet werden sollte. Zu diesem Personenkreis gehören auch Ausbildungsanfänger, die aus Gründen der Überforderung ihre Ausbildung abbrechen. Alle Maßnahmen sollten vor allem auf die Vermittlung voller Berufsqualifikationen gerichtet sein und in enger Abstimmung zwischen den Partnern des dualen Systems organisiert werden. Im Rahmen der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern müssen dafür besondere Qualifizierungsmöglichkeiten eröffnet werden.

b) Jugendliche mit körperlichen und/oder psychischen Behinderungen brauchen ebenfalls eine zusätzliche sozial- und berufspädagogische Förderung, um möglichst zusammen mit anderen Jugendlichen in einer „integrierten Form" eine volle Berufsqualifikation erreichen zu können.

   Für Jugendliche, die nicht dafür geeignet sind, müssen besondere — möglichst dual gestaltete — Sonderausbildungsgänge in Anpassung an indi-

viduelle Belange und in Abstellung auf regionale Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zur Verfügung stehen. Auch Teil- und Nachqualifizierungen sind zu ermöglichen. Durch Zusammenwirken der Tarifpartner muß — gegebenenfalls mit öffentlicher Förderung — eine anschließende Eingliederung in das Beschäftigungssystem erreicht und durchgesetzt werden.

Empfehlung 1/7:

Die Ausbildungsinhalte für Ausbildungsberufe müssen rascher und konsequenter an neue Anforderungen angepaßt werden. Erhöhte Anforderungen dürfen nicht zu weiterer Ausdehnung der Ausbildungszeiten und nicht zur Überforderung der Auszubildenden führen. Dafür bedarf es rechtzeitiger und intensiver Abstimmung der Anforderungen beruflicher Erstausbildung mit betrieblichen und schulischen Möglichkeiten sowie mit nachfolgender beruflicher Aktualisierung und Spezialisierung durch Weiterbildung.

Empfehlung 1/8:

Eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem zukunftsträchtigen Beruf ist die beste Voraussetzung für einen reibungslosen Übergang in Beschäftigung. Dennoch sichern Berufsqualifikationen nicht immer Beschäftigung — besonders dann, wenn berufliche Erweiterungen und Umorientierungen wie zum Beispiel auch für einen Wiedereinstieg von Frauen erforderlich werden. Dafür müssen Lösungen entwickelt und angeboten werden, wie zum Beispiel Teilzeitbeschäftigung und Möglichkeiten in Verbindung mit begleitender Teilzeitweiterbildung (§ 44 Abs. 2 b AFG).

Empfehlung 1/9:

Öffentliche berufsbildende Schulen nehmen in Partnerschaft zu betrieblicher/überbetrieblicher Ausbildung wichtige ergänzende Bildungsaufgaben wahr. Die Weiterentwicklung und Ausweitung der Qualifikationsanforderungen erfordert eine Neubestimmung und Absicherung

- eines angemessenen Anteils der Ausbildungszeit für fachliche und überfachliche Bildungsaufgaben in Abstimmung mit Erfordernissen der Ausbildungsberufe,
- von Wahlmöglichkeiten auch für Fremdsprachenangebote in dualen Ausbildungsgängen,
- geeigneter gemeinsamer Prüfverfahren zur Leistungsfeststellung insbesondere in komplexen Aufgabenstellungen unter Begrenzung programmierter Verfahren auf ein unbedingt notwendiges Maß,
- eines angemessenen Ausweises auch schulischer Beurteilungen in den ganzheitlich festzulegenden Abschlußbewertungen,
- ihrer besonderen Aufgaben sozial- und berufspädagogischer Hilfestellungen für Lernbeeinträchtigte,
- der Nutzung vorhandener Möglichkeiten für die berufliche Weiterbildung in Abstimmung und Kooperation mit anderen Trägern,
- der erforderlichen personellen und sachlichen Ausstattungen.

3. Neue Qualifikationsanforderungen

Empfehlung 1/10:

Das Tempo technologischer Entwicklungen und Erneuerungen, die sich auf alle Berufsbereiche auswirken, und die Dynamik von Strukturwandlungen mit durchgreifenden Umverteilungen von Arbeitsplätzen lassen die Tragfähigkeit von Berufsqualifikationen unsicherer werden. Deshalb sind Ausbildungsinhalte und Strukturen für Ausbildungsberufe so anzulegen, daß hinreichende Mobilität und Flexibilität zur Bewältigung von Veränderungen in den Berufsanforderungen gewährleistet werden kann. Eine sozial verträgliche moderne Gestaltung von Arbeit und Beruf erfordert breit angelegte fachliche und fachübergreifende Qualifikationsstandards, die in ihren Grundlagen bereits in Erstausbildungsgängen vermittelt werden müssen. Eine breit angelegte Grundbildung kann dazu maßgebliche Hilfestellungen leisten.

Empfehlung 1/11:

Ein zu enger Zuschnitt der Ausbildungsinhalte aus branchenspezifischen Interessen wird dem Bildungsbedürfnis der Jugendlichen und den Qualifikationsbedürfnissen der Wirtschaft ebenso wenig gerecht wie eine zu einseitige über- und außerfachliche, insbesondere gesellschaftspolitisch ausgerichtete Anlage beruflicher Bildung. Vielmehr erfordern rasch wachsende Verflechtung und Vernetzung betrieblicher Abläufe und damit auch beruflicher Anforderungen erhöhte ganzheitlich strukturierte Fähigkeiten, um

- selbständig derartige Aufgaben planen, durchführen und kontrollieren zu können,
- Teamarbeit leisten und organisieren zu können,
- Grundsachverhalte aus konkreten Situationen abstrahieren und auf andere Sachverhalte analog anwenden zu können,
- komplexere Zusammenhänge durchschauen und dementsprechend handeln zu können,
- verantwortlich und mitgestaltend inner- und außerbetrieblich tätig werden zu können.

Derartige Fähigkeiten müssen als „Schlüsselqualifikationen" frühzeitig in Bildung und Ausbildung konkretisiert über fachliche Qualifikationen vermittelt werden. Dabei sind herkömmliche wie moderne Ausbildungs- und Bildungsaspekte hinreichend zu

berücksichtigen. Dafür erforderliche Konzepte sind — auch mit Unterstützung der Forschung — weiterzuentwickeln. Dabei muß berücksichtigt werden, daß mehr als bisher auch weibliche Jugendliche für technische/naturwissenschaftliche Ausbildungsgänge interessiert werden müssen.

Empfehlung 1/12:

Angesichts steigender und komplexer werdender Anforderungen, denen nur begrenzt durch die Qualifizierung in der Erstausbildung entsprochen werden kann, muß rechtzeitig Bereitschaft zur Weiterbildung geweckt und Befähigung zum selbständigen Weiterlernen vermittelt werden.

Empfehlung 1/13:

Alle beruflichen Qualifizierungen müssen angesichts steigender Umweltbelastungen und -gefährdungen Bereitschaft zu umweltbewußtem beruflichen Handeln in allen Berufsbereichen wecken und dafür erforderliche Befähigungen integriert vermitteln. Dieser Aufgabe müssen sich umgehend alle Verantwortlichen für Berufsbildung in Ausbildung und Weiterbildung gleichermaßen zuwenden.

Unabhängig davon müssen für notwendige Qualifikationsebenen (Meister/Techniker, Hochschulabsolventen) spezielle Ausbildungsgänge für Aufgaben des Umweltschutzes entwickelt und angeboten werden, damit entsprechend ausgebildetes Personal für Umweltaufgaben der öffentlichen Hände wie der Privatwirtschaft zur Verfügung steht.

Empfehlung 1/14:

Die Attraktivität beruflicher Bildungsgänge kann wirksam nur dann gewährleistet sein, wenn neben den fachlichen Inhalten auch überfachliche Qualifikationen einschließlich der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen gefördert und aktive Beteiligung an politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Aufgabenstellungen eingeübt und ermöglicht werden. Dafür muß im betrieblichen und schulischen Lernen und für Beteiligung der Jugendlichen an Jugend- und Schülervertretungen ausreichender Raum gegeben und zwischen den Beteiligten ein abgestimmtes Konzept zugrundegelegt werden. Geeignetes projektorientiertes Lernen sollte dafür vor allem in Schulen eingesetzt werden.

Empfehlung 1/15:

In ihren Ausbildungs- und Berufsentscheidungen konzentrieren sich Mädchen und junge Frauen (immer noch) stark auf wenige Berufsbereiche pflegerischer, kaufmännischer und verwaltender Dienstleistungen. Trotz grundsätzlich gleicher Lern- und Leistungsfähigkeit weiblicher Auszubildender und Arbeitnehmerinnen in gewerblich-technischen Berufsbereichen, die in Modellversuchen eindeutig erwiesen sind, bestehen weiterhin deutliche Disparitäten der Beteiligung gegenüber männlichen Auszubildenden und Beschäftigten. Es bedarf zur Verringerung der Risiken und Verbreiterung der Chancen für Mädchen und Frauen deshalb einer deutlichen Aufwertung der „Frauenberufe" durch Eröffnung von Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten und der Durchsetzung besserer Entlohnung. Die Koedukation sollte zur Weckung und Förderung auch technischer Interessen der Mädchen durch zusätzliche Angebote mindestens teilweise gelockert werden. Für erweiterte Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen in technisierten Berufsbereichen auch in mittelständischen Betrieben sollte durch steuerliche Anreize und Mittel der Arbeitsförderung Sorge getragen werden.

Empfehlung 1/16:

Eine partnerschaftliche gemeinsame Gestaltung von beruflichen und familiären Aufgaben erfordert für Männer und Frauen insbesondere auch zur Übernahme von Führungsaufgaben gegebenenfalls in eigenen Unternehmen entsprechende Befähigungen zur Lebensführung und Berufstätigkeit. Eine rechtzeitige Vorbereitung auf diese Anforderungen in den Schulen und eine Verbindung von gewerblich-technischen Berufsanforderungen mit kaufmännisch-verwaltenden Elementen in Aus- und Weiterbildung müssen dafür vorgesehen werden, um in Zukunft eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu gewährleisten.

4. Finanzierung beruflicher Qualifizierung

Empfehlung 1/17:

Die gegenwärtige Aufteilung der Finanzierung dualer Berufsausbildung ist hinreichend bedürfnisorientiert, anpassungsfähig, interessenbezogen, ausgewogen und kann auch in Zukunft den Anforderungen an eine effiziente und ökonomische Mittelverwendung gerecht werden. Für eine grundsätzliche Veränderung besteht daher keine Veranlassung. Allerdings sollte dafür Sorge getragen werden, daß nicht auf dem Wege öffentlicher Finanzhilfen insbesondere für über- und außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen eine Verlagerung von Aufgabenstellungen betrieblicher und/oder schulischer Ausbildungsträger auf diese Lernorte vollzogen wird.

Empfehlung 1/18:

Für besondere und erhöhte Ausbildungsaufwendungen zur Durchführung zusätzlicher sozial- und berufspädagogischer Ausbildungsmaßnahmen (ausbildungsbegleitende Hilfen) müssen besondere öffentliche Mittel bereitgestellt werden.

Empfehlung 1/19:

Die Aufgabe beruflicher Eingliederung leistungsschwächerer Absolventen aus der Berufsausbildung nach Abschluß ihrer Ausbildung oder Teilausbildung kann nicht den Tarifpartnern allein überlassen bleiben. Auch hier ist geboten, durch ergänzende öffentliche Hilfestellung die Situation einer dauernden Beschäftigungslosigkeit an sich arbeitswilliger und arbeitsfähiger Jugendlicher zu beseitigen.

Kapitel IV.1.2
Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen

Minderheitsauffassung

Gliederung

Die folgenden Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen beziehen sich auf die bisherige Bundesrepublik Deutschland, die Entwicklungen in der bisherigen DDR konnten noch nicht berücksichtigt werden.

1. Berufsbildung für die Bewältigung von Zukunftsaufgaben

Hatten Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre vor allem Demokratisierung, einheitliche gesetzliche Grundlegung und neue Formen von Institutionalisierung die Berufsbildungspolitik geprägt, so dominierten bis in die achtziger Jahre vor allem Bemühungen, den Mangel an Ausbildungsplätzen zu kompensieren, die sozialen Folgen des Ausbildungsplatz- und Arbeitsplatzmangels für benachteiligte Gruppen zu mildern sowie das Bestreben, die Ausbildung inhaltlich an die Entwicklung der neuen Techniken anzupassen. In den neunziger Jahren und mit Blick auf das Jahr 2000 aber muß eine Entwicklung gefördert werden, die sich schon Ende der achtziger Jahre ankündigte: die Betonung des Eigenwerts von Bildung und damit die Notwendigkeit einer zumindest relativen Autonomie des Bildungssektors. Aufgrund der ökonomischen, technischen und ökologischen Entwicklung und der internationalen Herausforderungen muß sich das Interesse auch zunehmend auf das Zusammenwirken der inhaltlichen, methodischen, institutionellen und personellen Dimensionen von Berufsbildung konzentrieren. Kann sich doch berufliche Bildung noch weniger als früher von der Gesamtheit der gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben isolieren und sich bildungspolitisch auf — wenn auch wichtige — Einzelfragen wie zum Beispiel die Gleichwertigkeit von Abschlüssen oder die Bildungsbeteiligung einzelner Bevölkerungsgruppen allein konzentrieren.

Bildung ist auf fachliche Bezüge verwiesen. Soll sie sich jedoch in praktischer Gestaltungsfähigkeit manifestieren, so bedarf sie des Überschreitens der Fächergrenzen ebenso wie der gleichgewichtigen Entwicklung auch von Selbst- und Sozialkompetenz.

Eine wissenschaftlich und technisch hochdifferenzierte Gesellschaft braucht Experten. Sie hat aber auch stets mit den Problemen der Expertokratie und der Bürokratie zu kämpfen. Beide können die Demokratie bedrohen, beide können die Bewältigung von Zukunftsaufgaben versperren. Daher ist jede Spezialbildung heute zugleich als Allgemeinbildung zu realisieren, muß die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten während der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung ständig ausdifferenziert und angereichert werden.

Obwohl die Berufsausbildung in der Konkurrenz der Teilbildungssysteme randständig zu werden droht, wird sie immer mehr zur Drehscheibe bildungpolitischer Veränderungen. Stärker denn je werden nämlich Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Planung und Entscheidung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung nicht allein vom Beschäftigungssystem als Qualifikationen nachgefragt, sie sind Aufgabe konkreter menschlicher Arbeit in allen Lebensbereichen.

Das rasche Veralten des ehemals Erlernten und der permanente Wechsel von Anforderungen, Aufgaben und Anreizen widerlegen nicht nur die Auffassung vom Beruf als „Lebensberuf", sie fordern gelungene Bildung als Gestaltungsfähigkeit, als Kreativität und Handlungsfähigkeit gerade gegenüber unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Veränderungen in der Arbeit wie in der persönlichen, auch beruflichen Biographie. Bildung ist dazu Grundbedingung, insofern nur durch das Zusammenspiel der ausdifferenzierten, entwickelten Elemente des menschlichen Vermögens die für Kreativität erforderliche Reorganisation des Wissens und Könnens, der Denk- und

Handlungsmuster ermöglicht wird. Solche Reorganisation relativiert nämlich das Regel- und Faktenwissen. Sie löst es aus seinen bisherigen, vorwiegend instrumentellen Bezügen und ermöglicht dadurch neuartige Bündelungen, neuartiges Erfassen und Bearbeiten von Problemen.

Für die Geschichte der Berufsbildungspolitik stellt es kein Novum dar, berufliche Erstausbildung als Bildung zu postulieren. Allerdings liegt den bildungspolitischen Zielen und Maßnahmen im Bereich nichtakademischer Berufsbildung bislang ein verkürztes Verständnis von Bildung zugrunde. Diese Verkürzung aufzuheben, ergibt sich heute zwingend aus der technisch-ökonomischen Entwicklung im Kontext mit der bio- und kerntechnischen Bedrohung des Lebens und der Erde, im Kontext mit Schadstoffüberlastung und Reizüberflutung, mit informationstechnischer Bevormundung und der Gefahr der soziokulturellen Entmündigung. Menschenwürdiges und lebenserhaltendes Dasein ist über den personalen, individuellen Aspekt hinaus menschheitlich an Bildung gekoppelt. Insofern ist Bildung Menschenrecht und hat sich unverkürzt auch in der beruflichen Erstausbildung zu realisieren. Hierzu gehören die Kodifizierung von Bildung als Grundrecht, die Ausweitung der Qualifizierung und damit der Ausbildungsinhalte auf die drei Dimensionen der Arbeit (Erwerbsarbeit, öffentlich-politische Arbeit, Reproduktionsarbeit), die Realisierung von Kompetenzen in der steten Wechselwirkung von Selbst-, Fach- und Sozialkompetenz, von technischer, historischer, ästhetischer und ökologischer Bildung. Nicht zuletzt gehört hierzu auch eine Lehr-Lern- bzw. Ausbildungspraxis, die das gesamte Spektrum wissenschaftlich entwickelter Didaktik und Methodik ausschöpft und Eigenverantwortung und Gestaltungsfähigkeit der Lernenden als pädagogische Leitvorstellung begreift.

Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen absolviert in der Bundesrepublik ihre berufliche Erstausbildung im dualen System, in betrieblicher Ausbildung und Teilzeitberufsschulen.

Den zahlreichen Erörterungen über Vorzüge und Mängel des dualen Systems soll hier keine weitere hinzugefügt werden. Bei der Beurteilung dieses gewichtigsten Bereichs der Erstausbildung bewegt uns die Frage, inwieweit das Geschehen in den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule, welches in einem komplexen Gefüge von Dualitäten und Abstimmungsprozessen nach wie vor vom Vorrang betrieblicher Interessen an qualifiziertem Nachwuchs und Verwertung von Arbeitskraft bestimmt ist, Bildung ermöglicht, das heißt Kompetenzen zur Gestaltung des eigenen Lebens sowie zur Übernahme von Verantwortung in Beruf und Gesellschaft vermittelt. Vor diesem Hintergrund sind alle Anstrengungen zur Erhöhung der Bildungsqualität beruflicher Ausbildung zu begrüßen. Andererseits ist jegliche Verkürzung auf instrumentellen Umgang mit menschlichen Kompetenzen zu kritisieren.

Faktisch verkörpert das duale System ein Monopol der nichtakademischen Berufsausbildung. Andere — meist vollschulische — Berufsausbildungen ermöglichen insgesamt gesehen kaum vergleichbare Beschäftigungsperspektiven und Aufstiegswege. Die Wirtschaft als tragende Kraft des dualen Systems hat diese Macht immer wieder genutzt, um öffentlich verantwortete Bildungsanteile — zum Beispiel der Berufsschule — aber auch Demokratisierungsforderungen, Machtteilung auf ein für sie erträgliches oder verwertbares Mindestmaß zu begrenzen. Daran haben die Mitwirkungsmöglichkeiten der Gewerkschaften bisher wenig ändern können. Deshalb ist große Skepsis angebracht, inwieweit im dualen System gesicherter Raum für eine relative Autonomie des Bildungsgeschehens gegenüber ökonomischen Verwertungsinteressen geschaffen werden kann. Den Jugendlichen wird für die relative Sicherheit eines anerkannten, ihren künftigen — meist tariflich gesicherten — Beschäftigtenstatus erleichternden Ausbildungsabschlusses der Verzicht auf umfassende Bildung abverlangt. Gleichwohl wäre es verantwortungslos, angesichts steigender sozialer Risiken und Deregulierungen, diese mögliche Sicherheit für gut zwei Drittel der Jugendlichen in unserer Gesellschaft preiszugeben. Vergleichbare Alternativen existieren allenfalls in Konzepten und Modellen. Ihre gesellschaftliche Umsetzung und Akzeptanz erscheint bisher nicht tragfähig. Wir sehen daher einerseits grundlegenden Reformbedarf im dualen System und verlangen andererseits, daß gleichwertige vollqualifizierende Ausbildungen außerhalb dieses Systems insbesondere im sozialpflegerischen Bereich ermöglicht und voll anerkannt werden.

2. Qualifikationen und Kompetenzen — Inhalte, Methoden und Lernorte der Berufsausbildung

2.1 Engpässe

Aus ökonomischer Sicht wird die Weiterentwicklung beruflicher Erstausbildung heute von der Frage dominiert, wie betriebliche Logistik und Ausbildungslogistik in Übereinstimmung gebracht werden können. Die Berufsausbildung wird heute selbst zu einem wesentlichen Instrument für die weitere Organisationsentwicklung des Unternehmens. Diese Aufgabe, verbunden mit dem ökonomischen Zwang zur exakten Planung und reibungslosen Realisierung komplexer Abläufe unter Effizienzgesichtspunkten, wird daher zu einem wichtigen Bestimmungsfaktor der Ausbildungspraxis. Weitere ergeben sich aus der Überwindung vorhandener Engpässe.

Als ein besonderer Engpaß wirkt gegenwärtig vor allem die Arbeitsorganisation in den Betrieben selbst. Sie stellt immer weniger hinreichend geeignete Lernmöglichkeiten zur Verfügung. Versuche, die Arbeitsorganisation so zu gestalten, daß in ihr Lernen wieder möglich ist, stecken noch in den Anfängen. Sie bedürfen bildungspolitischer Unterstützung. Sie müssen im Hinblick auf Risikovermeidung und Arbeitsschutz ebenso sorgfältig geprüft werden wie im Hinblick auf die Gefahr einer funktionalen Verengung des Lernmilieus. In voller Schärfe gilt der beschriebene Engpaß zwar (noch) nicht für Handwerksbetriebe. Lernen am Arbeitsplatz wird

aber aufgrund ökonomischer Vorgaben und steigender Arbeitsintensität auch hier zum Problem; es wird immer schwieriger, Auszubildende nebenhergehend zu unterweisen.

Einen zweiten Engpaß bildet das immer neu zu lösende Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Theorie-Anteile der Ausbildung sind gestiegen. Eine scharfe Trennung zwischen Theorievermittlung in der Berufsschule und praktischem Lernen im Betrieb hat aus vielerlei Gründen nie gegriffen. Unter den Bedingungen der Informations- und Kommunikationstechniken und der Großtechnik wirft es besondere pädagogische Probleme auf, Theorie und Praxis in einen sinnvollen didaktischen Zusammenhang zu bringen. Dadurch kommt als dritter Engpaß die Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder ins Spiel.

Ergaben sich bei traditionellen handwerklichen Arbeiten oder bei der nicht automatisierten Produktion aus der praktischen Tätigkeit der Auszubildenden stets auch extrafunktionale Qualifikationen, wie vor allem Informations- und Kommunikationsfähigkeit, technische Sensibilität und Gestaltungsfähigkeit, so verlangt heute die Kombination von funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen besondere pädagogische Überlegungen und ihre angemessene Berücksichtigung in allen Lernphasen und an allen Lernorten. Das gibt den Ausbildungsmethoden eine besondere Bedeutung.

2.2 Funktion, Reichweite und Begrenztheit von Ausbildungsordnungen

Ausbildungsordnungen sind Rahmenvorgaben. Sie werden von den Sozialparteien als Kompromiß ausgehandelt, von der Bundesregierung als Rechtsverordnung erlassen und stellen Mindestanforderungen dar. Weder orientieren sie sich an den fortgeschrittensten Betrieben, noch sind sie identisch mit den Interessen aller betroffenen Ausbildungsbetriebe. Die Fähigkeiten der Auszubildenden erfahren in ihnen keine angemessene Berücksichtigung. Da es keine allgemeingültigen und verläßlichen Aussagen darüber gibt, welches für welche Bereiche die angemessenen und zukunftsträchtigen Qualifikationsanforderungen zu sein hätten, greifen die Ausbildungsordnungen einerseits auf Bestehendes zurück und operationalisieren andererseits, was sich über die öffentliche Diskussion als „richtige Richtung" herauskristallisiert hat. So dominieren auch in den Neuordnungen technikdeterministisches Denken, Betonung des Apparativen und — trotz der Bemühungen der Sozialparteien um Selbständigkeit und Gestaltungsfähigkeit — Bediener- und Durchführungskenntnisse. Ein Denken im Gesamtzusammenhang der Funktionsbereiche von Betrieben scheint ebenso zu kurz zu kommen wie eines in gesamtwirtschaftlichen Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen, von sozialen und ökologischen Belangen ganz zu schweigen.

Aus bildungsbezogener und erziehungswissenschaftlicher Sicht ist jedoch an Ausbildungsordnungen die gleiche didaktische Meßlatte anzulegen wie an schulische Curricula. Es gibt keinen Grund dafür, daß ausbildungsbezogene Pläne nicht auch wissenschaftlichen Kriterien der Curriculumkonstruktion zu entsprechen brauchten. Wenn dies nicht geschieht, droht die Gefahr der Willkür der Stoffauswahl und des Aufsagewissens. Die Ausbildung in den Betrieben und in den Schulen wird in eine permanente Zerreißprobe zwischen Rahmenvorgaben und Realität gestellt. Historisch resultiert aus dieser Unverbundenheit diejenige Spaltung des dualen Systems, die bislang seine Effizienz zu Lasten der jungen Generation ausmachte: Wir finden einerseits sozusagen als eine gesellschaftspolitische Institution das Ensemble der Gesetze, Rechtsverordnungen und Instanzen, das vom Konsens der Sozialparteien und von großer gesellschaftlicher Akzeptanz getragen ist, weil es als ordnungsstiftender Garant der Qualifizierung und damit der existentiellen Sicherung gilt. Auf der anderen Seite stehen die konkreten Organisationsformen, Inhalte und Prozesse der Ausbildung in den Betrieben mit den für notwendig erachteten Qualifikationen, stehen die Auszubildenden mit ihren Erfahrungen und Interessen, stehen die historischen Herausforderungen an Demokratisierung, Ökologie, soziale Neugestaltungen und internationale Solidarität.

Der besondere Anspruch einzelner Betriebe, Branchen oder Wirtschaftsbereiche an Ausbildung und Nachwuchsförderung ist legitim. Die Herausforderungen durch ökologische und soziale Risiken, durch die internationale Entwicklung und den Strukturwandel wie die Ansprüche der einzelnen, ihre in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten breit zu verwerten, sind aber demgegenüber nicht zweitrangig. Das didaktische und curriculare Denken hat die daraus resultierenden Schwierigkeiten seit langem erkannt. Erörtert werden sie an den Problemen „Schlüsselqualifikationen", Verschränkung von Allgemeinbildung und Spezialbildung und von Theorie und Praxis sowie an den neuen Erfordernissen von Technik, Ökonomie und Ökologie. Auch die Tatsache, daß weltweit an der Modularisierung der beruflichen Erstausbildung gearbeitet wird und daß die Notwendigkeit unbestritten ist, vorberufliche polytechnische Grundbildung, berufliche Erstausbildung und Weiterbildung miteinander zu verzahnen, belegt, daß wir das Instrument der Ausbildungsordnungen heute aus neuen Dimensionen heraus bewerten müssen. Hierbei kann die innere Struktur der Neuordnungen, nämlich Grundbildung und anschließende Fachrichtungsspezifik, durchaus als zukunftsweisend angesehen werden.

2.3 „Schlüsselqualifikationen"

Der Erwerb von „Schlüsselqualifikationen" gilt als zentrale Aufgabe zukünftiger Ausbildung. Dies scheint Konsens zu sein. Was Schlüsselqualifikationen sind oder sein sollen, darüber besteht allerdings Dissens.

Häufig erscheint der Begriff Schlüsselqualifikationen als Synonym für den Begriff Bildung und dessen Facettenreichtum, was seinen Entstehungskontext ausblendet. Der Begriff entstammt der Flexibilitäts-

forschung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, also den wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Erwägungen der siebziger Jahre. Ihnen lag die Einsicht zugrunde, daß Wirtschaft und Gesellschaft zu keinem Zeitpunkt ihren Kräftebedarf detailliert im voraus bestimmen können. Auch seien Bildungs- und Wirtschaftssystem von unterschiedlichen Impulsen, Intentionen und Traditionen geleitet. Da das Beschäftigungssystem dennoch funktioniere, so die damaligen Überlegungen, müsse es über die Inhalte der Allgemeinbildung und Berufsbildung hinaus „Einfügungsabläufe" (Mertens) oder Abstimmungsvorgänge geben. Ein möglicher Determinantenkomplex hierfür wurde in der Didaktik gesehen. Der Komplex erhielt versuchsweise die Bezeichnung „Schlüsselqualifikationen". Es ging um solche Bildungselemente, die im Bildungsprozeß selbst eine aufschließende und vermittelnde Rolle spielen und zugleich den Lernenden die Eignung oder Option für eine möglichst große Zahl von Positionen und Funktionen auf dem Arbeitsmarkt vermitteln können. Schlüsselqualifikationen waren daher so etwas wie die Suche nach zentralen polyvalenten Qualifikationen, die folgendes verbinden sollten:

— Konkrete Arbeitsanforderungen (zum Beispiel handwerkliche/manuelle Detailkenntnisse und -fertigkeiten);

— zentrale gesellschaftliche Qualifikationen (zum Beispiel die Kenntnis fremder Kulturen, Umgang mit Medien, Fachsprachen, Meßtechnik, Arbeitsschutz, Ökologie, Friedenssicherung, volkswirtschaftliche Grundkenntnisse);

— intellektuelle Befähigungen (zum Beispiel Logiken, konzeptionelles Denken, Entscheidungsfähigkeit, analytisches Denken, kontextuelles Denken, Vorstellungsvermögen);

— Sozialverhalten und personale Dispositionen (zum Beispiel Teamfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Fairneß, Konzentrationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Kreativität).

Es ging also darum, eine zugleich flexible wie zukunftssichere „Vorratsproduktion" von Kompetenzen zu ermöglichen, die zwar über fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten hinausreicht, aber nicht von diesen losgelöst wird, und die sich verschränkt mit allgemeinen intellektuellen, sozialen, moralischen, ästhetischen und fachlichen Gestaltungsaspekten.

Während in der damaligen Flexibilitätsforschung ausdrücklich davor gewarnt wurde, „Schlüsselqualifikationen" auf extrafunktionale Qualifikationen zu verkürzen, ist der Begriff inzwischen in eine zwar moderne, aber platte Arbeitstugendlehre eingemündet und so hinter die ursprünglichen, richtigen Intentionen zurückgefallen. Team- und Kooperationsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit, Initiative und anderes mehr sind heute genauso dringlich wie es unter anderen Produktionsbedingungen Sauberkeit, Ordnung und Pünktlichkeit waren und je nach Zusammenhang immer noch sind. Auch ist der außerberufliche Verwertungszusammenhang der modernen „Arbeitstugenden" vor allem gesellschaftspolitisch breiter als früher. Insofern geht es hier nicht darum, extrafunktionale Qualifikationen oder „Arbeitstugenden" an sich zu kritisieren, kritisiert wird ihre Verabsolutierung und curriculare Loslösung vom Erwerb der Fachqualifikationen, deren Angemessenheit durch die Trennung bis hin zur Tabuisierung aus dem Blick gerät. Bildung ist jedoch in ihrer Verflochtenheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz und deren Bezug auf die realen, durch Arbeit zu bewältigenden Aufgaben, unteilbar.

Hinter dem Thema „Schlüsselqualifikationen" verbirgt sich demnach auch das Problem einer bisher vernachlässigten wissenschaftlich rückbezogenen pädagogischen Professionalität in allen Bereichen der beruflichen Erstausbildung, ihre obersten Instanzen eingeschlossen.

2.4 Exkurs von Prof. Dr. Ingrid Lisop: Neue, curriculumtheoretisch systematisierte Inhalte am Beispiel „Warenwirtschaftssystem"

Es ist nicht Aufgabe der Enquete-Kommission, curriculum-theoretische bzw. didaktische Forschung zu leisten oder zu präsentieren. Die bildungspolitische Tragweite curricularer Reformen, ihre gesellschaftspolitische Dringlichkeit und der diesbezügliche Akzeptanzbedarf legen es aber nahe, an einem Beispiel auszuführen, worum es curricular geht, wenn die Ausbildungsordnungen mittels didaktischer Kombinatorik im Hinblick unter anderem auf „Schlüsselqualifikationen" reorganisiert werden sollen.

Als Beispiel wird der Komplex bzw. die Thematik „Warenwirtschaftssystem" gewählt, die weiter unten erläutert wird. Dies hat zwei Gründe. Das Warenwirtschaftssystem ist ein auf die Neuen Technologien bezogener Inhaltsbereich aus der kaufmännischen Neuordnung, der im Vergleich zu gewerblich-technischen Stoffgebieten relativ allgemeinverständlich ist. Zugleich spiegelt er, was inhaltlich mit ganzheitlicher Bildung intendiert ist. Das Warenwirtschaftssystem hat nämlich die traditionelle volkswirtschaftliche Verteilungslogik abgelöst. Deren Charakteristikum war das eines sogenannten linearen Verkäufermarktes mit hierarchischer, linearer Distributionslogik für Waren und Dienstleistungen, vom Hersteller über den Großhandel und Einzelhandel zum Konsumenten. Die neue „Verteilungslogik" ist nicht mehr nur eine von Waren- und Dienstleistungen, sie ist eine gesellschaftlich-strukturelle Verteilungslogik. Außer Waren und Dienstleistungen sind in gleichem Maße Infrastrukturen, Arbeitsplätze, Umwelt, Natur, Wertgefüge, Konsumgewohnheiten, Lebensstile und Wertemuster betroffen. Von der Technik her gedacht, reicht der Radius, basierend auf der Lasertechnik, von der Warenerfassung mittels des EAN-Strichcodes bis zum maschinenlesbaren Personalausweis.

Im folgenden Beispiel wird nicht demonstriert, wie ein Lehrgang „Warenwirtschaftssystem" didaktisch auszusehen hätte. Es soll lediglich an einem Beispiel gezeigt werden, in welche Richtung grundsätzlich neu zu denken, neu zu konstruieren und in Schulen und Betrieben didaktisch Neues zu erproben wäre.

Was gehört im einzelnen zum Warenwirtschaftssystem? Warenwirtschaftssystem ist die zusammenfassende Bezeichnung für die EDV-gestützte Organisation des Durchlaufs von Waren und Informationen durch einen Handelsbetrieb bzw. durch das Unternehmen. Warenmengen und Warenpreise, Warenarten und deren Umschlagsgeschwindigkeit werden in Verbindung mit räumlichen, gerätemäßigen, personellen und zeitlichen Kapazitäten kostengünstig gesteuert. Das von den Waren her gedachte Warenwirtschaftssystem reicht bis in die Kapitalstruktur und in die juristische Verfaßtheit des Unternehmens hinein.

Das technisch konkrete „Herzstück" ist ein zentral oder dezentral organisiertes Datenverarbeitungssystem. Ihm zugeordnet sind Datenkassen, die vorzugsweise am „Point of Sale" eingesetzt werden und deren Voraussetzung die lesbare Warennummer, der EAN-Code, ist. Weiter sind mobile Datenkassen und das Verbundsystem Waage-Kasse wichtige technische Gerätschaften eines computergesteuerten Warenwirtschaftssystems. Ferner müssen noch die (meist chaotisch organisierte) Hochregallagertechnik, die Kühlkettentechnik, die Transporttechnik, die Technisierung des Zahlungsverkehrs bzw. des Umgangs mit Geld sowie die Präsentationsarchitektur beachtet werden, um ein komplettes Bild von der betriebstechnischen Seite des Warenwirtschaftssystems zu erhalten.

Der nicht sichtbare ökonomische Kern des Warenwirtschaftssystems läßt sich mit den unternehmenspolitischen Entscheidungen bzw. der Unternehmensstrategie und der darauf abgestimmten Software fassen. Die Strategien richten sich einerseits auf die vier großen Kostengruppen Bestell- und Lagerkosten, Betriebsmittelkosten, Personalkosten und Sortimentskosten zwecks Reduzierung der Kapitalbindung, andererseits darauf, neue Umsatzmöglichkeiten zu erschließen.

Sollen die Lernenden das Warenwirtschaftssystem in seiner Gesamtheit begreifen — ansonsten dürfte ja wohl nicht von Bildung gesprochen werden —, dann setzt solches voraus, daß zunächst die eigentlichen kaufmännischen Zusammenhänge zur Erkenntnis gelangen. Das ist, betriebswirtschaftlich gedacht, der Zusammenhang von Kosten und Leistungen bzw. der Wertschöpfungsprozeß im Rahmen der Unternehmenspolitik.

Volkswirtschaftlich und historisch gesellschaftspolitisch betrachtet ist ferner diejenige Entwicklung wichtig, die man den Strukturwandel im Handel nennt. Er zeichnet sich durch konsequenten Verdrängungswettbewerb aus, durch die Expansion der Verkaufsfläche, durch die Preispolitik und durch spezifische Rationalisierungsformen. Das Warenwirtschaftssystem ist darin Steuerungsinstrument. Durch die Rationalisierung sind neben den betriebswirtschaftlichen Strategien die Lage auf dem Arbeitsmarkt, die sozialen Sicherungen und die konkreten Arbeitsbedingungen in den Betrieben thematisiert.

Ein weiterer Aspekt des Warenwirtschaftssystems im Kontext des Strukturwandels im Handel ist die Notwendigkeit, dem Unternehmen eine unverwechselbare Identität zu sichern. Hieraus entspringt die Thematik Unternehmensphilosophie, Unternehmenskultur und Unternehmensstrategie als Dreieinheit.

Hinzu kommt die sich neu etablierende Versorgungsinfrastruktur. Sie präsentiert sich nach drei Seiten. Die eine ist die Versorgung mit Waren und Dienstleistungen; die andere, komplementäre Seite ist die Nachfrage von Arbeitskraft bzw. die Versorgung mit Arbeitsplätzen und die dritte ist die sogenannte Verkaufskultur oder -unkultur. Hierin wird nicht nur die Verpackungsfrage nach ökologischen Gesichtspunkten immer wichtiger, immer brennender werden auch die Probleme der Außensteuerung durch den Konsumzwang und der ersatzweisen Sinnfindung über ihn.

Damit sind Fragen angesprochen, die über die Wirtschaftslehre hinausreichen in die Gebiete der Werte und Normen, Leitbilder, Ideologien, Lebensstile und Konsumgewohnheiten. Diese Fragen werden strategisch gezielt in der Absatzpolitik genutzt.

In seiner Gesamtheit ist das Warenwirtschaftssystem eine Implikation im curriculumtheoretischen Sinne der Exemplarik. Implikation bedeutet das Ineinander-enthalten-Sein eines Sachverhaltes in einem anderen. Im vorliegenden Fall sind es die technisch-apparativen Konfigurationen und Prozesse, die betriebs- und volkswirtschaftlichen Strategien und die instrumentellen Einzeloperationen sowie gesellschaftspolitische Strukturen und Prozesse, die sich nicht einfach bündeln, sondern überhaupt erst wechselseitig hervorrufen und konstituieren.

Das Einarbeiten derartiger Implikationen in die Entwicklung von Curricula für bildungsbezogene Lehr-Lernprozesse erfordert, daß beim Rückbezug auf die wissenschaftlichen Disziplinen deren Systematik, Sonderungen und Spezialisierungen — hier der Gesellschaftswissenschaft, der Betriebswirtschaft und der Volkswirtschaft mit ihren jeweiligen Untergebieten — überwunden werden, um eigene Bündelungen und Systematisierungen von Inhalten vornehmen zu können.

Zum Beispiel hätte ein Lehrgang in der kaufmännischen Ausbildung, der die Implikationen des Warenwirtschaftssystems exemplarisch erarbeitet (und vermittelt) in der Grundbildung mindestens die vier modularen Einheiten innerbetriebliche Technik, Unternehmensstrategien, Wertschöpfungsprozeß und Versorgungsinfrastruktur zu behandeln. Er ließe sich in der Erstausbildung und/oder in der Weiterbildung modular zu anderen Lehrgängen hin verbinden bzw. verknüpfen, mit denen dann Qualifikationsprofile gebildet werden könnten. Als weitere Lehrgänge kämen zum Beispiel in Frage: technische Umgebungssysteme (Verkehrstechnik, Kühltechnik, posttechnische Dienste und anderes mehr), Zahlungssysteme, Präsentationssysteme und -prinzipien, Erfüllung individueller Kundenwünsche.

Betrachtet man im Vergleich hierzu die Ordnungsmittel für den Beruf Einzelhandelskaufmann/-frau und die damit befaßte Berufsbildungsforschung, so zeigt sich für das Beispiel Warenwirtschaftssystem

eine eklatante und signifikante Verkürzung. Sie manifestiert sich darin, daß nicht von Warenwirtschaftssystem sondern von Warenwirtschaft gesprochen wird. Hierin liegt die Beschränkung auf die innerbetrieblichen Belange der Organisation des Warendurchlaufs mit den dazu erforderlichen Arbeitsverrichtungen, Rechtsvorschriften und Begrifflichkeiten.

In falsch verstandener Handhabung der didaktischen Prinzipien vom Nahen zum Fernen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Allgemeinen zum Besonderen erfolgt dann zumeist als erster didaktischer Schritt eine „Behandlung" der technischen Hardware und der Möglichkeiten unterschiedlicher Systemkonfigurationen, sodann das Thema Daten, Datenerfassung und -verarbeitung aus betriebswirtschaftlicher Zielstellung, schließlich Arbeitsplatzprobleme und Strukturfragen. Fragen gesellschaftlicher Auswirkungen werden zumeist als „sozialkundliche Überhöhung" angeboten.

Nicht erfaßt werden dadurch die konkreten Zusammenhänge zwischen dem je innerbetrieblich besonderen Strukturmoment, der besonderen unternehmerischen Strategie und den damit jeweils verschränkten volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen oder Vorbedingungen. Auf diese Verschränkungen kommt es aber an, wenn curricular und modular Lerninhalte so reorganisiert werden sollen, daß konkrete Aufklärung stattfindet und Handlungsfähigkeit vermittelt werden kann, die über Bedienerwissen hinausreicht.

Dies alles gilt in besonderem Maße dort, wo die Technik, insbesondere die neuen Techniken, im Mittelpunkt der Qualifizierung stehen. Nur zu leicht wird dabei nämlich die Einheit von technischer Bildung und Qualifizierung auf eine vom Bedienerwissen her gedachte technische Kompetenz reduziert, die bestenfalls durch ingenieur- und naturwissenschaftliche Kenntnisse sowie solche aus dem Unfallschutz und des Rechts ergänzt wird. Übersehen wird dabei, daß es immer auch um gesellschaftliche Infrastrukturen geht, welche die Entstehungs- und Verwendungsseite, Folgen und Risiken, Ökonomie, Arbeitsteilung und -verteilung — auch zwischen den Geschlechtern —, Ökologie, Frieden und Demokratie, Rechtsverhältnisse, Werte und soziokulturelle Sinnzusammenhänge einschließen. Wissenschaftsbezogene Bildung für alle, wie sie bereits in den siebziger Jahren gefordert wurde, ist daher inzwischen auch aufgrund der Technisierung unabweislich geworden. Sie ist heute allerdings mehr denn je in einem neuen, kritischen Sinn gefordert, welcher einzelwissenschaftliche Bornierung überwindet und die Begrenztheit und Gefährdungspotentiale wissenschaftlicher Erkenntnisse einbezieht. Solche wissenschaftsbezogene Bildung ist auch nötig angesichts sich polarisierender Bewußtseinsstrukturen zwischen Wissenschaftsbezogenheit auf der einen Seite, Klischeebildung und Trivialitätszunahme auf der anderen Seite. Ohne die je zugrundeliegenden Denkarten, Urteils- und Schlußweisen, Anschauungen, Arbeitsprinzipien und Selbstverständnisse lassen sich Entstehung, Verwendung und Funktion von Technik nicht mehr verstehen. Gleiches gilt für die Rückbezüge zu den verschiedensten Wissenschaften. In einer verwissenschaftlichten Welt, in der die gesellschaftlichen Prozesse demokratisch gestaltet werden sollen und daher tendenziell für alle verstehbar sein müssen, kommt dem Bildungswesen daher die zentrale Sicherungsfunktion zu. Das bedeutet, daß die Bildungspolitik sich dem hohen diesbezüglichen materiellen wie personellen Investitionsbedarf nicht gefahrlos entziehen kann. Es gilt dies nicht nur für die zu Recht sich ausweitende Weiterbildung. Es gilt auch für die Erstausbildung und für die davor liegende sogenannte Allgemeinbildung. Weiterbildung kann nur auf einem sehr hohen Niveau der Bildung der Allgemeinheit die erforderliche Aneignung des Neuen, Umstellung und Horizonterweiterung erbringen.

2.5 Lernorte in der beruflichen Erstausbildung

Gemeinhin wird unter dem dualen System der beruflichen Erstausbildung verstanden, daß die Auszubildenden ihre Qualifikationen in zwei Institutionen erwerben, nämlich im Betrieb und in der Teilzeitberufsschule. Ergänzende Einrichtungen wie überbetriebliche Ausbildungsstätten oder betriebliche Ausbildungsverbünde werden dabei der betrieblichen Seite der Qualifizierung zugerechnet. Neben dem Ringen um die Zeitanteile der Berufsschule liegt eine der Hauptschwierigkeiten der Kombination der beiden Lernorte Betrieb und Schule in der inhaltlichen und methodischen Abstimmung.

Der alte Grundsatz, daß die Berufsschule das notwendige Theoriewissen, ergänzt um politische Bildung, Deutsch und eventuell Fremdsprachen zu vermitteln habe, der Betrieb aber die praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten, hat sich aufgrund des ganzheitlichen Anspruchs arbeits-, berufs- und wirtschaftspädagogisch fundierten Lernens nie komplikationslos verwirklichen lassen. Wenn heute darüber hinaus verlangt wird, daß die Berufsschule betriebliche Erfahrungen systematisch vorbereitet, nachbereitet, reflektiert und theoretisiert, daß auch sie Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit zu einer Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zu verbinden habe, so hat die Abstimmungsfrage an Brisanz gewonnen. Demzufolge wird der Funktionsbestimmung der betrieblichen und schulischen Anteile der Ausbildung zu Recht gravierende Bedeutung beigemessen.

Ihr Bedeutung wird noch größer, wenn man hinzunimmt, daß sich die Abstimmungs- und Funktionsprobleme für Großbetriebe anders darstellen als für Kleinbetriebe, für Kreisberufsschulen anders als für fachlich spezialisierte großstädtische Schulen, daß die jeweilige Ausbildung bzw. Professionalität der Ausbilder/innen und Lehrer/innen mitbetroffen ist, daß die Anerkennung der Ausbildungsleistungen von Schule und Betrieb in den Prüfungen zur Debatte steht und daß Fragen der Ausstattung und der Zeitkontingente neu zu lösen sind.

Hinzu kommt, daß die Berufsschulen in der überwiegenden Mehrheit gemischt zusammengesetzt sind hinsichtlich der Betriebszugehörigkeit sowie der

Vorbildung und des Alters ihrer Schüler/innen und natürlich auch hinsichtlich ihrer soziokulturellen und nationalen Herkünfte.

Aus alledem ergeben sich nicht nur Forderungen nach besserer pädagogisch-didaktischer Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrer/innen sowie nach besserer Ausstattung, kleineren Lerngruppen und pädagogisch angemessenen Zeitanteilen. Derartige Verbesserungen sind ohnehin überfällig angesichts allseits beklagter Mängel: fehlendes qualifiziertes Lehrpersonal, gravierender Unterrichtsausfall, insbesondere in den allgemeinbildenden Fächern, geringe Attraktivität des Lehrerberufs, die auch im hohen Verschleiß durch mangelhafte Lern- und Arbeitsbedingungen in unzureichend ausgestatteten Unterrichtsräumen, durch zu große Lerngruppen und vielfach veraltete Lehrpläne sowie Unterrichts- und Prüfungsmethoden begründet ist. Motivierende Schubkraft können solche Verbesserungen aber erst entfalten, wenn die Berufsschule einen eigenständigen Bildungsauftrag erhält, der über die Erlaßebene hinaus gesetzlich zu verankern wäre und in dessen Folge die Prüfungsleistungen der Berufsschule auch ein eigenes Gewicht erhielten.

Mit einem gesetzlich verankerten eigenständigen Bildungsauftrag wäre die Berufsschule in der Lage, ihre Funktionsbestimmung im Verhältnis zur betrieblichen Ausbildung eigenständig, dem Entwicklungsstand und den Erfordernissen bildungsbezogenen Lernens ihrer Schüler/innen entsprechend, vorzunehmen. Ihre fachpraktischen und fachtheoretischen Bildungsangebote wären nicht mehr Zulieferungen zur betrieblichen Ausbildung, sondern ermöglichten eigenständige, ganzheitliche Lernerfahrungen.

Zwei Aspekte könnten vor allem im Rahmen eines eigenständigen Bildungsauftrags der Berufsschule eine sinnvolle Weiterentwicklung erfahren:

Mit der Neuordnung der Berufsbildung wird eine breite und solide polyvalente Grundbildung immer dringlicher. Sie muß nicht mehr an einem bestimmten Lernort erworben werden. Dies besagt noch nichts darüber, welchen Weg der Kombination von schulischem und betrieblichem Lernen die Erstausbildung wie die Weiterbildung auf Dauer einschlagen werden. Wir plädieren dafür, dies vorerst nicht im einzelnen festzulegen, sondern verschiedene Kombinationen auch im Zusammenhang einer polytechnischen Grundbildung zu erproben. Hier hat die Berufsschule die Möglichkeit, sich zu einer Vollzeitschule (gegebenenfalls mit betrieblichen Praktika) zu entwickeln.

Möglich wäre dann auch, in einer integrierten Arbeitslehre (vgl. unten, Ziffer 3) die Erfahrungen der Schüler/innen in Betrieb und Arbeitswelt zu verarbeiten und sie über die Erwerbsarbeit hinaus im Hinblick auf öffentlich-politische Arbeit und private Reproduktionsarbeit zu erweitern.

Eine andere Entwicklung, die in verschiedenen Bundesländern im Rahmen von Modellversuchen erprobt wurde und wird, ist die schulische Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Ihr liegt das Reformanliegen zugrunde, die überkommene Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II in einer integrierten Jugendbildung zu überwinden. Solche Versuche müssen fortgesetzt werden.

Einen besonderen Platz in der beruflichen Erstausbildung nehmen die Vollzeitschulen ein. Einerseits wird ihr eigenständiger Charakter betont, andererseits werden sie nur als qualitative oder quantitative Ergänzung zum dualen System gesehen. Faktisch werden vollzeitschulische Angebote ohne beruflichen Abschluß von der Mehrzahl der Jugendlichen als Vorbereitung auf eine Ausbildung im dualen System genutzt.

Es gibt jedoch auch vollqualifizierende schulische Ausbildungen, zum Beispiel zweijährige, selten dreijährige Assistenten-Ausbildungen, die von beruflichen Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft angeboten werden. Zu den am stärksten besetzten Ausbildungsgängen an Vollzeitschulen gehören in den letzten Jahren die Berufe Kinderpfleger/in, Wirtschaftsassistent/in, Hauswirtschafter/in, pharmazeutisch-technische/r Assistent/in und chemisch-technische/r Assistent/in. Eine besondere Bedeutung haben die Schulen des Gesundheitswesens, die in nichtärztlichen Heilberufen ausbilden, zum Beispiel in den Berufen der Krankenschwester bzw. des Krankenpflegers, des Masseurs, der Masseurin, der Diätassistentin, der medizinisch-technischen Assistentin. Die Regelungen dafür sind uneinheitlich und unübersichtlich, der rechtliche Status der Ausbildung ist problematisch. Die ausgeprägte Trägerautonomie verhindert bisher in diesen Schulen einen Abbau der starken Spezialisierung zugunsten einer breiten Grundbildung. Hier sind bundeseinheitliche Regelungen dringend erforderlich. Für die sogenannten Schulberufe wird ein weiblicher Anteil von 90 % der Schüler/innenschaft ermittelt. Für viele dieser Ausbildungen muß Schulgeld bezahlt werden, was eine krasse Benachteiligung gegenüber der Ausbildung im dualen System darstellt.

Die Aufteilung der beruflichen Ausbildung einerseits unter die Zuständigkeit des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), andererseits — wie bei den meisten Schulberufen — unter Länderregelungen hat überkommene historische Gründe. Unseres Erachtens benötigt die schulische Berufsausbildung im Interesse der darin Auszubildenden eine den nach BBiG geordneten Berufsausbildungen vergleichbare Wertigkeit und Überschaubarkeit. Dies könnte durch eine Ausweitung des BBiG auch auf die schulischen, berufsqualifizierenden Bildungsgänge erreicht werden, wobei eine zuständige Stelle geschaffen werden müßte, in der die angemessene Vertretung aller an der Ausbildung Beteiligten vorzusehen wäre. Gleichwertigkeit und Überschaubarkeit könnten auch durch ein bundesweites Rahmengesetz für schulische Berufsausbildungen gewährleistet werden, in dem Eingangsvoraussetzungen, Dauer der Ausbildung, Vergütung und rechtlicher Status der Auszubildenden bzw. Schüler/innen geregelt würden. Eine die genannten Punkte regelnde Rahmenvereinbarung zwischen Bund und Ländern könnte die erste Etappe auf dem Weg der von uns für nötig

gehaltenen bildungspolitischen Veränderungen sein.

Selbstorganisierte Berufsausbildung, die vorrangig auf alternative Ökonomie bezogen ist, gibt es in zwei Formen: als Ausbildung im schon bestehenden selbstverwalteten Betrieb oder als vorgeschaltete Qualifizierungsphase mit dem Ziel, einen Alternativbetrieb aufzubauen. Zahlenmäßig (circa 3.000 Ausbildungsplätze) fällt dieser Bereich zwar kaum ins Gewicht, er kann jedoch wegen seiner besonderen sozialpädagogischen Orientierung und der dabei gemachten Erfahrungen Impulse zur Weiterentwicklung des Regelsystems geben. Selbstorganisierte Berufsausbildung ist auf öffentliche finanzielle Unterstützung angewiesen.

2.6 Methoden in der beruflichen Bildung

Traditionelles berufliches Lernen folgte dem Vier-Stufen-Schritt Informieren, Vormachen durch den Ausbilder, Nachmachen und selbständiges Anwenden durch die Auszubildenden. Der Erwerb von Faktenwissen, Regeln und Handfertigkeiten hat je nach Branche, Beruf und Arbeitsplatz seine Bedeutung behalten. Er wird aber relativiert durch die heutigen Ansprüche an die Entwicklung von Kompetenz, zu der ja die Einheit des Fachlichen, des Sozialen, des Ökologischen und des Persönlichkeitsbezugs gehört. Heute — so eine Folge der neuen Ausbildungsordnungen — soll berufliches Lernen entlang dem Sechsschritt Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten erfolgen. Nimmt man auf der Sachebene die Dimensionen Komplexität, Abstraktheit und Verwissenschaftlichung, Wandel und Informatisierung hinzu sowie auf der personalen Ebene die Ansprüche an Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Flexibilität, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit und Eigenaktivität, dann wird deutlich, daß in der Ausbildung ein breites Methodenspektrum eingesetzt werden muß.

So finden wir zur Förderung von Kooperation eine breite Palette von Kleingruppenarbeit, die von der Partnerarbeit bis zur Lernstatt reicht, aber auch Qualitätszirkel, Werkstattzirkel und ähnliches umfaßt. Das Lernen an Werkaufträgen erfolgt in zahlreichen Varianten der klassischen Projektmethode. Selbständigkeit, Kreativität und Entdeckungsfreude fördernde Methoden finden wir in speziellen Kreativitätstrainings, in offenen Phasen experimentellen, entdeckenden Lernens einschließlich künstlerischer Übungen und technologischer Experimente, vom Ziel her auch in der Leittextmethode, durch deren oftmals strikte Zielvorgaben offenes, kreatives Lernen jedoch stark beschränkt wird. Als große, übergreifende Ansätze sind schließlich Übungsbüros und Juniorfirmen zu nennen.

Bei dieser insgesamt positiven Entwicklung von Methodenvielfalt dürfen aber zwei Faktoren nicht vergessen werden:

— Methoden ersetzen nicht inhaltliche Überlegungen. Mängel der curricularen Planung und Aufbereitung, sei es in den Rahmenplänen oder im Unterricht, können nicht durch Methoden ausgeglichen werden. Es wäre fatal, wenn der gegenwärtige Methodenboom die inhaltlichen curricularen Probleme auch und gerade der Neuordnungen aus dem Blick geraten ließe.

— Im pädagogischen Alltag wird Methode zumeist reduziert verstanden, entweder nur als Organisationsformen des Unterrichts oder der Unterweisung (zum Beispiel Groß- und Kleingruppe, Frontalunterweisung) oder nur als zeitliche Abfolgen im Lernprozeß (zum Beispiel das traditionelle Vormachen, Nachmachen, Anwenden) oder nur als mediale Arrangements (zum Beispiel multimediale Lernsysteme, Leittexte, Einsatz von elektrotechnischen Geräten).

Die Methode ist aber nur **ein** Element der aufeinander bezogenen und miteinander unlöslich verschränkten Trias der Ziele, Inhalte und Lehr-/Lernverfahren. In ihr verbindet sich stets ein sachlogischer Aspekt mit einem psychologischen. Deshalb ist unter Methode das Zusammenspiel folgender Elemente zu verstehen:

— Die Strukturierung des Stoffes im Hinblick auf Motivation, Vorwissen, Lebensnähe und Intentionen;

— die zeitliche Verlaufsgliederung des Lehr-Lernprozesses;

— die Formen der Zusammenarbeit von Lernenden und Lehrenden;

— die speziellen Aktionsformen des Lehrens und Unterweisens;

— die Verfahren des Lernens (Hören, Lesen, Beobachten, Erkunden, Besichtigen, Vortragen, Diskutieren, Experimentieren, Herstellen) und Verfahren des Denkens (Analysieren, Synthetisieren, Induzieren, Deduzieren, Vergleichen, Elementarisieren, Konkretisieren).

Die Ausschöpfung des Methodenspektrums erfordert eine hohe pädagogische Professionalität. Doch selbst wenn diese vorhanden ist, kann sie nicht umgesetzt werden, wenn es Raumprobleme, Mangel an Ausstattung und Verbrauchsmaterial, rigide zeitliche Vorgaben und inhaltliche Zwänge gibt. Nötig ist daher eine bessere didaktisch-methodische Aus- und Fortbildung von Ausbilder/innen wie Berufsschullehrer/innen sowie eine materielle und personelle Ausstattung der Lernorte, die den Einsatz vielfältiger Methoden überhaupt erst ermöglicht.

2.7 Empfehlungen

Die zu den Inhalten, Lernorten und Methoden der Berufsbildung umrissene Problemlage hat deutlich werden lassen, daß damit die Funktionsfähigkeit, die Flexibilität und Modernisierungfähigkeit sowohl des dualen Systems beruflicher Erstausbildung als auch der vollzeitschulischen Ausbildung betroffen sind. Inhalts-, Lernort- und Methodenprobleme sind immer auch Gremienprobleme, Finanzierungsprobleme, Raumprobleme, Ausstattungsprobleme, Probleme der Professionalität des Personals.

Insofern es um Berufsausbildung als Bildung und um wissenschaftlich-pädagogische Professionalisierung der Ausbildung geht, lassen sich oftmals keine direkten Empfehlungen und Vorgaben machen. Denn der pädagogische Erfolg hängt auch vom Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden im Kontext der je spezifischen Belange und Spielräume ab. Prinzipiell sind daher alle betroffenen Instanzen und Institutionen, alle Organisationen, Behörden, Verbände und Personen aufgerufen, mehr Offenheit für inhaltliche und methodische Innovationen zu praktizieren. Die in unserem System der Berufsausbildung liegenden Synergie-Kräfte können nur dann der notwendigen Modernisierung dienen, wenn Zuständigkeiten nicht bestritten, nicht abgeschoben, sondern gesucht und ebenso konstruktiv wie kooperativ ergriffen werden. Das bedeutet gegenwärtig auch, Freiräume für Forschung und Experimente in der Berufsbildung auszuweiten.

Im ausdrücklichen Kontext mit den Empfehlungen zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (vgl. unten, Ziffer 7) wird im einzelnen empfohlen:

Empfehlung 1/20:

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist in zentralen Bereichen zu reformieren (vgl. im einzelnen Empfehlungen 1/88 ff).

Empfehlung 1/21:

Die Berufsschule muß einen eigenen, bundesgesetzlich abgesicherten Bildungsauftrag erhalten und in die Lage versetzt werden, diesen auch curricular und methodisch eigenständig auszufüllen. Über die berufsbezogenen Lernziele hinaus erstreckt sich ihr Bildungsauftrag auf allgemeine, arbeitsbezogene, kulturelle und politische Bildung.

Empfehlung 1/22:

Der Berufsschulunterricht in der Teilzeitberufsschule ist erheblich aufzustocken. Ziel ist die Einführung eines vollständigen zweiten Berufsschultages, der auch in Form von Blockunterricht erteilt werden kann.

Wie der Berufsschulunterricht im einzelnen organisatorisch zu gestalten ist, sollte dabei regional und berufsspezifisch erprobt und entschieden werden.

Ergänzende Empfehlung 1/22 a der Kommissionsmitglieder Imma Hillerich MdB und Prof. Dr. Ingrid Lisop:

Der Berufsschule ist, auf die Dauer der Gesamtausbildung bezogen, die Hälfte der Ausbildungszeit zuzugestehen.

Empfehlung 1/23:

Bund und Länder sollten auf die Ausweitung des Fächerspektrums der Berufsschulen auf mindestens zwei Fremdsprachen sowie um Kunst und Sport als obligatorische Angebote mit angemessenem Stundenanteil hinwirken.

Empfehlung 1/24:

Die personelle Ausstattung der Berufsschulen ist dringend zu verbessern. Um mehr Nachwuchs an Berufsschullehrer/innen zu gewinnen, wird ein besonderes Stipendienprogramm von Bund und Ländern aufgelegt.

Empfehlung 1/25:

Für die methodische und didaktische Weiterbildung von Berufsschullehrer/innen wird von Bund und Ländern ein zeitlich befristetes Programm entwikkelt, das den Universitäten und den Landesinstituten für Lehrerfortbildung entsprechende Ressourcen für Personal und sächliche Ausstattung zur Verfügung stellt.

Empfehlung 1/26:

Bund und Länder vereinbaren zum Umbau, Neubau und zur Ausstattung von Berufsschulen zunächst über einen Zeitraum von fünf Jahren ein gemeinsames Investitionsprogramm.

Empfehlung 1/27:

Jede Berufsschule sollte so ausgestattet sein, daß sie in ihrer Grundstufe eine polyvalente Ausbildung und Arbeitslehre/Polytechnik als integratives Fach verwirklichen kann.

Empfehlung 1/28:

In Modellversuchen in entsprechend ausgestatteten Berufsschulen wird das erste Ausbildungsjahr als polyvalente Grundstufe erprobt.

Empfehlung 1/29:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft unterstützt Länderinitiativen im Rahmen von BLK-Modellversuchen und begleitender Forschung sowie Fachtagungen zur schulischen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung. Wichtig erscheinen insbesondere eine didaktische, curriculare und methodische Weiterentwicklung von Kursen in gymnasialer und berufsbezogener Sekundarstufe II, in denen zugleich Wissenschaftspropädeutik und berufsfeldbezogener Praxisbezug enthalten sind, unter Einbeziehung der Lebens- und Lerngeschichte der Schüler/innen und von Arbeitserfahrungen in betrieblichen Praktika oder anderen Arbeitssituationen mit „Ernstcharakter".

Empfehlung 1/30:

Im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung wird künftig jährlich auch über die Lage und Entwicklung der Berufsschulen berichtet.

Empfehlung 1/31:

Die schulischen Leistungen sind als selbständiger Teil der Ausbildung zu bewerten und anzuerkennen. Sie bestimmen zur Hälfte die Gesamtnote der Kammerprüfungen.

Empfehlung 1/32:

An Stelle punktueller Abschlußprüfungen sind ausbildungsbegleitende Leistungsnachweise zu entwickeln. Vor allem in der Anfangsphase der Ausbildung sollen sie primär der Selbstbeurteilung dienen. Von der Erteilung programmierter Prüfungsaufgaben sollte künftig abgesehen werden. Die Autonomie der Prüfungsausschüsse bei den zuständigen Stellen ist zu stärken.

Empfehlung 1/33:

Die pädagogische Qualifikation der Ausbilder/innen ist mittelfristig der der Berufsschullehrer/innen anzugleichen. Die Ausbildereignungsverordnungen sind entsprechend zu novellieren. Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen erhalten zusätzliche Fortbildungsangebote, insbesondere zur pädagogischen Umsetzung neuer Ausbildungsinhalte sowie regelmäßig angemessene Freistellung zu Fortbildungszwecken. Die Berufsbildungsberichte sind um Personal- und Fortbildungsberichterstattung zu ergänzen.

Empfehlung 1/34:

Die Tarifparteien werden aufgefordert, die rechtliche und tarifliche Stellung des betrieblichen Ausbildungspersonals zu verbessern.

Empfehlung 1/35:

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert ein interdisziplinäres Schwerpunktprogramm zu berufs- und wirtschaftspädagogisch grundlegender Curriculumforschung unter besonderer Berücksichtigung von „Schlüsselqualifikationen".

Empfehlung 1/36:

Die Bundesregierung wird aufgefordert, Verhandlungen mit den Ländern mit dem Ziel aufzunehmen, schulische berufsqualifizierende Bildungsgänge bundeseinheitlich hinsichtlich Eingangsvoraussetzungen, Anerkennung von Vorleistungen, Ausbildungsdauer, Vergütung und rechtlichem Status der auszubildenden Schüler/innen unter Mitwirkung der an der Ausbildung Beteiligten in einer Rahmenvereinbarung zu regeln. Dabei sind auch die Möglichkeiten einer bundesgesetzlichen Regelung (BBiG oder besonderes Rahmengesetz) zu prüfen.

Empfehlung 1/37:

Für die schulische Ausbildung in gesundheits- und sozialpflegerischen Berufen wird künftig kein Schulgeld mehr erhoben. Es werden elternunabhängig Ausbildungsvergütungen gezahlt, die sich ab dem 18. Lebensjahr an den jeweiligen Höchstsätzen nach dem BAföG orientieren.

Ergänzende Empfehlung 1/37 a der Kommissionsmitglieder Imma Hillerich MdB und Prof. Dr. Ingrid Lisop:

Auch die Ausbildungsvergütungen der nach BBiG geordneten Ausbildungsberufe sind künftig in gleicher Höhe, unterschieden lediglich nach dem Alter und der Lebenssituation der Auszubildenden (zum Beispiel Elternunabhängigkeit ab dem 18. Lebensjahr) entsprechend der Ausbildungsförderung für Schüler/innen und Studierende aus einem von der Bundesanstalt für Arbeit zu verwaltenden Fonds zu zahlen. Dieser Fonds soll sich aus Ausbildungsbeiträgen der ausbildenden Betriebe, Praxen und Verwaltungen speisen.

Empfehlung 1/38:

Selbstverwaltete Ausbildungsprojekte, die zugleich sozialpolitische und ökologische Ziele in der Ausbildung verfolgen, müssen auf eine solide Finanzierungsgrundlage gestellt werden, um Planungssicherheit zu erhalten. Für Jugendliche ist ein Anspruch auf Hilfe zur Ausbildung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) vorzusehen.

Empfehlung 1/39:

In den Berufsbildungsbericht ist eine zwischen den einzelnen Kapiteln vergleichbare, die verschiedenen Formen und Arten der beruflichen Bildung darstellende Statistik aufzunehmen.

3. Vorberufliche Bildung — Arbeitslehre als arbeitsbezogene und polytechnische Bildung in allgemeinbildenden Schulen

Die Klagen über eine unzureichende Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf das Arbeitsleben in ihrer allgemeinbildenden Schulzeit reißen nicht ab. Insbesondere von erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Seite, häufig aber auch aus Kreisen der Wirtschaft, wird Kritik geübt an Zielen, Formen, Inhalten und Ergebnissen oder auch dem völligen Mangel entsprechender, meist unter dem Begriff Arbeitslehre zusammengefaßter Angebote der allgemeinbildenden Schulen. Dem ist mit Appellen, die zu engerer Zusammenarbeit zwischen Schule, aus-

bildender Wirtschaft und Arbeitsverwaltung auffordern, nicht beizukommem.

Erforderlich in diesem Zusammenhang ist zunächst ein anderes, erweitertes Verständnis von allgemeiner Bildung vor allem für den Bildungsauftrag allgemeinbildender weiterführender Schulen.

Aufgabe der Arbeitslehre ist es, in allen Schulformen und Schulstufen praktische Erfahrung und reflektierte Auseinandersetzung mit allen drei Dimensionen von Arbeit — Erwerbsarbeit, Hausarbeit, öffentliche Arbeit in Politik und Verbänden — mit den ökonomisch-technisch bedingten Strukturwandlungen, den ökologischen und sozialen Risiken und den geschlechtlich differenzierten Prägungen und Hierarchien in der Arbeitswelt zu ermöglichen. Arbeitsbezogene Bildung muß die Vermittlung von Grundkenntnissen regelgerechter Arbeit umfassen und eine polytechnische Grundbildung ermöglichen, und zwar nicht als unkritische Vorbereitung auf Arbeit in der industriellen Produktion, sondern als Aneignung von Grundprinzipien und als reflektierte und tätige Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich entwickelten Formen von produktiver, kreativer und gestaltender Arbeit.

Eine solche Arbeitslehre als arbeitsbezogene und polytechnische Bildung kann beitragen zu Autonomie und Sinnfindung der Jugendlichen im Hinblick auf ihre persönliche und berufliche Zukunft, und sie kann die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern. Auf dieser Grundlage können Berufsorientierung und Hilfen zur Wahl der Erstausbildung Identifikation der eigenen Zukunftsperspektiven und mündige Wahrnehmung des Grundrechts auf freie Berufswahl ermöglichen. So wird auch die Beurteilung beruflicher Chancen im Hinblick auf das konkret vorhandene Ausbildungs- und Beschäftigungsangebot wie auf eigene Interessen, Fähigkeiten und Lernpotentiale unter Zuhilfenahme von praktischer Erkundung, Information und Beratung weitgehend eigenständig und eigenverantwortlich erfolgen können. Allerdings erfordert dies eine auch pädagogisch qualifizierte Berufsberatung, die ihre Aufgabe in Abstimmung und Kooperation mit den örtlichen Schulen wahrnimmt.

Eine derartige Arbeitslehre wird sich vom Konzept der mehr oder minder separierten Lernbereiche Wirtschaft, Technik, Sozioökologie bzw. Hauswirtschaft ebenso trennen müssen wie von der überkommenen Orientierung an den Inhalten und Methoden des Werkens oder — in der Wirtschaftslehre — am Horizont privater, individueller Wirtschaftsführung und -rechnung. Zukunftsorientierte Arbeitslehre wird daher nicht nur als integriertes Fach in ganzheitlichen Lernformen unterrichtet werden müssen. Sie wird von der räumlichen Ausstattung her auch auf Zentren angewiesen sein, die moderner Technik ebenso entsprechen wie sie vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Materialien, Gerätschaften und Maschinen auch früherer Epochen ermöglichen. Arbeitslehre wird aber auch Arbeitserfahrung in Betriebspraktika, in der sozialen und natürlichen Lebensumwelt von Schulen und in sinnvoller Eigenarbeit ermöglichen. Sie wird Mädchen zur Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen beruflicher und familiärer Anforderungen und Perspektiven ermutigen und Jungen auf häusliche und sozialpflegerische Arbeit und künftige Elternschaft vorbereiten. Sie wird Betriebspraktika und -erkundungen auswerten und das Berufswahlspektrum von Jungen und Mädchen breit gefächert entwickeln und erhalten.

Das didaktische Konzept einer integrierten Arbeitslehre bedarf dringend der Entwicklungshilfe durch Forschung.

Einen wesentlichen Grund für die anhaltende bildungspolitische Blockade gegenüber der Einführung einer integrierten Arbeitslehre in allen allgemeinbildenden Schulen sehen wir einerseits in ihrem didaktischen Entwicklungsstand, andererseits in der überkommenen Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens nach Schulformen, die ihren Bildungsauftrag unterschiedlich und immer noch befangen in einer ständischen Gliederung der Erwerbsarbeits- und Berufsstruktur in unserer Gesellschaft auslegen. Unsere Empfehlungen zur Arbeitslehre sind insofern auch als bildungspolitisches Plädoyer für ein integriertes Schulwesen in den Sekundarstufen I und II zu verstehen. Zumindest richten sie sich darauf, die Einführung einer zukunftsbezogenen Arbeitslehre in allen Schulformen der Sekundarstufen I und II zu ermöglichen.

Bund und Länder sollten über die Bund-Länder-Kommission und die Kultusministerkonferenz zu gemeinsamen Vereinbarungen über Maßnahmen mit folgenden Zielen kommen:

Empfehlung 1/40:

Arbeitslehre als arbeitsbezogene und polytechnische Bildung ist als obligatorischer Lernbereich in alle Schulformen und -stufen aufzunehmen.

Empfehlung 1/41:

Konzepte einer didaktisch integrierten und erweiterten Arbeitslehre, die alle Formen von Arbeit im Leben der Menschen als didaktische Bezugspunkte umfaßt, sind durch entsprechende Forschung und praktische Erprobung in Modellversuchen zu entwickeln und in die Bildungspraxis umzusetzen.

Empfehlung 1/42:

Im Bereich Arbeitslehre erbrachte Leistungen werden für alle Schulformen und -stufen in der Wertung den Haupt- oder Leistungsfächern gleichgestellt.

Empfehlung 1/43:

Das erweiterte Arbeitslehrekonzept wird in die Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen aufgenommen. Hierfür sind an den Hochschulen entsprechende, interdisziplinär ausgerichtete Lehrkapazitäten auf- bzw. auszubauen.

Empfehlung 1/44:

Gemeinsame Fortbildungen von Berufsberater/innen und Lehrer/innen allgemein- und berufsbildender Schulen und Ausbildern und Ausbilderinnen sind zu ermöglichen.

Empfehlung 1/45:

In die Lehrer/innenausbildung sind Betriebs- und Arbeitspraktika als obligatorische Bestandteile einzuführen.

Empfehlung 1/46:

Betriebs- und andere Arbeitswelterkundungen gehören zu obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen des Lernbereichs Arbeitslehre.

4. Übergänge und Beteiligung an Berufsbildung — besondere Gruppen

Das Ziel, allen Jugendlichen, die dies wünschen, den Übergang von der Schule in eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen, steht unter einer doppelten Herausforderung: Einerseits geht es um die Sicherung eines angemessenen Bildungsangebots entsprechend der Vielfalt der individuellen Bildungswünsche, Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten und Vorbildungen („Recht auf Ausbildung"), andererseits sind „bedarfsgerechte Qualifikationen" zu vermitteln, die auch Beschäftigungschancen eröffnen und den Übergang an der „zweiten Schwelle" ermöglichen.

Beide Ansprüche scheinen in den nächsten zehn Jahren leichter als bisher einlösbar zu sein. Das Angebot an Ausbildungsplätzen dürfte für längere Zeit quantitativ über der Nachfrage liegen. Damit erhöht sich die Chance, daß Jugendliche einen Ausbildungsplatz erhalten, der ihrer Neigung und Eignung entspricht. Dies darf aber nicht als ein von der Konjunktur oder der demographischen Entwicklung abhängiges Privileg angesehen werden. Ein quantitativer Überhang an Ausbildungsplätzen ist vielmehr nötig, um die Freiheit der Berufswahl durch ein auswahlfähiges Angebot an Ausbildungsplätzen zu gewährleisten. Es kommt auch den Interessen der Jugendlichen entgegen, einen gewünschten Beruf zu ergreifen, weil sie nicht nur Geld verdienen, sondern damit auch sinnvolle Arbeit und Persönlichkeitsentfaltung verbinden wollen.

Die Bildungsexpansion in der Bundesrepublik hat nicht nur eine kontinuierliche Erhöhung der Zahl von Kindern und Jugendlichen in höheren allgemeinbildenden Schulen mit sich gebracht, sondern auch eine Steigerung der Ausbildungsquote bewirkt. Heute durchlaufen circa 70 % aller Jugendlichen eine Ausbildung im dualen System, 13 % bleiben allerdings noch immer ohne abgeschlossene Ausbildung.

Regionale und branchenspezifische Engpässe werden auch künftig besondere Lösungen verlangen. Engpässe und Benachteiligungen sind auch weiterhin für junge Frauen absehbar, die Erwerbsarbeit und Beruf mit Partnerschaft und Kindern verträglich verbinden wollen, während ihren männlichen Altersgenossen diese doppelte Orientierung als bewußte Perspektive noch nicht selbstverständlich ist.

4.1 Übergänge und Beteiligung

Bildungspolitischer Handlungsbedarf ergibt sich vor allem aufgrund folgender Problemlagen:

- Nach einem starken Anstieg der Ausbildungsplatznachfrage auf 760.000 im Jahre 1985 wird bis 1994/95 mit einem Rückgang auf 450.000 Bewerber/innen gerechnet. Gleichzeitig dürfte auch bis zum Jahr 2000 noch immer ein beträchtlicher Prozentsatz von Jugendlichen ohne abgeschlossene Ausbildung bleiben (die BLK hat dafür eine absolute Zahl von circa einer Million errechnet).
- Regionale Unterschiede bei der Versorgung mit Ausbildungsplätzen bleiben mittelfristig bestehen.
- In Fertigungs- und einigen Dienstleistungsberufen ist von Bewerber/innenmangel die Rede, wobei künftige Beschäftigungsperspektiven noch nicht ausgeleuchtet sind. Kleinbetriebe befürchten Nachwuchsmangel aufgrund der Konkurrenz durch größere und mittlere Betriebe, deren Ausbildung vielen Jugendlichen attraktiver erscheint.
- Weibliche Auszubildende konzentrieren sich nach wie vor in einem geringen Teil der 378 anerkannten Ausbildungsberufe, darunter Berufe mit nur zweijähriger Ausbildungsdauer, geringeren Qualifikationsanforderungen, geringerer Bezahlung und vergleichsweise hohem Beschäftigungsrisiko. So werden heute in den Kernberufen des Metall- und Elektrobereichs nur 8,4 % Frauen ausgebildet.
- Nur jeder dritte männliche und jede fünfte weibliche ausländische Jugendliche absolviert heute eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.
- Jugendliche, darunter überproportional viele Mädchen, mit besonders niedriger Ausbildungsvergütung wohnen in der Regel im Haushalt ihrer Eltern. Sie haben gemeinsam mit ihren Familien durch den Wegfall der Berufsausbildungsbeihilfe im Rahmen der 9. AFG-Novelle einschneidende Verschlechterungen im Familieneinkommen erfahren, die durch Sozialhilfe nur unzureichend ausgeglichen werden können.
- Wichtig für den Erhalt und die Weiterentwicklung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen ist nach wie vor die Überwindung der „zweiten Schwelle", der gelungene Übergang in Erstbeschäftigung im erlernten Beruf bzw. Berufsfeld. In den beiden ersten Jahren nach Abschluß der Ausbildung werden die Weichen für die künftige berufliche Entwicklung gestellt. Erwerbsarbeitslosigkeit, aber auch Beschäftigung

in einem nicht erlernten Beruf wirken sich unmittelbar als Entwertung der erworbenen Qualifikationen aus. Die Erwerbsarbeitslosigkeit nach abgeschlossener Berufsausbildung ist in den vergangenen Jahren zwar insgesamt zurückgegangen, sie betrifft nur noch knapp 4 %, jedoch mit sehr unterschiedlicher Ausprägung in einzelnen Berufen und zwischen den Geschlechtern. Für die Betroffenen, aber auch für die Gesellschaft, sind frühe Erwerbsarbeitslosigkeit und deren soziale Folgen eine Belastung, die durch garantierte befristete Erstbeschäftigung vermieden werden kann. Dazu können auch Beschäftigungsgesellschaften und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen mit realen gesellschaftlichen Aufgaben eingesetzt werden.

Zur Verbesserung des Übergangs und der Beteiligung empfehlen wir:

Empfehlung 1/47:

Das Recht auf Bildung und Ausbildung ist als soziales Grundrecht in der Verfassung und als individuell einklagbares Recht im Berufsbildungsgesetz festzuschreiben. Dieses Recht muß von Staat und Wirtschaft gewährleistet werden. Es muß auch von Erwachsenen in Anspruch genommen werden können.

Empfehlung 1/48:

Die Qualität der Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben ist durch eine verstärkte Unterstützung bei der Umsetzung neugeordneter Berufe sowie durch eine Verbesserung und Ausweitung der personellen und sachlichen Ausstattung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten abzusichern. Diese sind weiterhin vom Bund zu fördern und so auszubauen, daß sie auch für Maßnahmen der Weiterbildung genutzt werden können. Für die überbetrieblichen Ausbildungsstätten werden paritätisch besetzte Beiräte (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Berufsschullehrer) geschaffen, die für die inhaltliche Planung der Lehrgänge verantwortlich sind.

Empfehlung 1/49:

Für strukturschwache Regionen sind durch Maßnahmen des Bundes und der Länder neben Beschäftigungskapazitäten auch solche für Ausbildung zu sichern. In der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur" sind Mittel für entsprechende Investitionen vorzusehen.

Empfehlung 1/50:

Betriebe, Berufsberatung und Schulen sollen Mädchen und junge Frauen bei der Entwicklung eines breiten Berufswahlspektrums unterstützen und seiner bisher üblichen Verengung auf wenige „frauentypische" Berufe entgegenwirken.

Empfehlung 1/51:

Frauen müssen in allen Berufen auf allen Ebenen und in allen Regionen ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprechend ausgebildet und beschäftigt werden, soweit sie — nach entsprechender Beratung — sich um angebotene Ausbildungs- und Arbeitsplätze bewerben. Hierzu muß ein Quotierungsgesetz erlassen sowie das gesamte Instrumentarium der Frauenförderung von den Betrieben, Verwaltungen, Betriebs- und Personalräten, den zuständigen Stellen sowie der Arbeitsverwaltung eingesetzt werden.

Empfehlung 1/52:

Über die Maßnahmen zur geschlechtsneutralen Förderung in der Berufsausbildung müssen die zuständigen Stellen und die berufsbildungs- und beschäftigungspolitisch Verantwortlichen jährlich berichten. Die Bundesregierung legt dem Deutschen Bundestag regelmäßig darüber einen Bericht vor.

Empfehlung 1/53:

Die mit der 9. AFG-Novelle abgeschaffte Förderung von Auszubildenden, die im Haushalt der Eltern wohnen, durch Berufsausbildungsbeihilfen muß wiederaufgenommen werden.

Empfehlung 1/54 der Kommissionsmitglieder Imma Hillerich MdB und Prof. Dr. Ingrid Lisop:

Bei grundsätzlicher Wahrung der freien Wahl des Arbeitsplatzes ist allen Auszubildenden nach Abschluß ihrer Ausbildung eine mindestens auf zwei Jahre befristete Beschäftigung im erlernten Beruf bzw. Berufsfeld zu garantieren. Falls dem Träger der Ausbildung die Übernahme aus wirtschaftlichen oder anderen Gründen nicht möglich ist, soll der Berufsbildungsausschuß der zuständigen Kammer (vgl. unten Ziffer 7, Empfehlung 1/98) in Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung für ausbildungsangemessene Erstbeschäftigung der Ausbildungsabsolvent/innen in einem anderen Betrieb sorgen. Hierfür kommen auch subventionierte Beschäftigungsgesellschaften und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen in Frage.

4.2 Besondere Gruppen

Berufsbildungspolitik, die allen Jugendlichen und Erwachsenen eine qualifizierte berufliche Ausbildung ermöglichen will, muß für alle jene, die dies in der Normalpraxis unseres beruflichen Bildungswesens nicht erreichen können, zusätzliche Förderung und Unterstützung zur Erlangung eines qualifizierten Ausbildungsabschlusses und gegebenenfalls auch zur Sicherung ihrer Integration in Beschäftigung bereitstellen.

Die Erfahrungen mit den bisher entwickelten Förderinstrumenten für derartige Zielgruppen, insbesondere im Rahmen des von der Bundesregierung

eingesetzten und seit über zehn Jahren durchgeführten „Benachteiligtenprogramms" und im Rahmen von EG-Modellprojekten, haben gezeigt, daß lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche durchaus einen beruflichen Ausbildungsabschluß erreichen und ihre persönliche Entwicklung soweit stabilisieren können, daß ihnen anschließend auch die Integration in Beschäftigung gelingt. Maßgeblich hierfür ist der flexible Einsatz zusätzlicher Hilfen, wie sozialpädagogische Betreuung, zusätzliche Lernangebote und eine Berufsvorbereitung, die Lernschwierigkeiten und -defizite berücksichtigt. Dazu gehören auch ganzheitliche Ausbildungskonzepte, die auf die Lebensverhältnisse der Jugendlichen zugeschnitten sind. Zugleich werden erhebliche Verbesserungen für nötig gehalten, insbesondere bei der pädagogischen Qualifikation der Ausbilder/innen, bei den Betreuungsrelationen, bei der Abstimmung und Kooperation der an der Ausbildung Beteiligten und bei der Unterstützung und Sicherung beruflicher Ersterfahrung.

Auch darf angesichts der erfolgreichen Arbeit im Rahmen des Benachteiligtenprogramms nicht vergessen werden, daß es eine verspätete und quantitativ wie qualitativ bei weitem unzureichende Reaktion auf die Ausbildungsplatzkrise der achtziger Jahre war, wodurch nicht verhindert werden konnte, daß 1,5 Millionen junge Menschen aus den Jahrgängen 1960 bis 1969 ohne Berufsausbildung und qualifizierten Abschluß geblieben sind.

Während für diese „alte" Problemgruppe (vgl. Zwischenbericht, Anhang 3) ihrer Lebenssituation entsprechende Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb einer qualifizierten Berufsausbildung geschaffen werden müssen, hat eine auf die heutige Förderung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher zielende Berufsbildungspolitik folgende Entwicklungen zu berücksichtigen:

Angesichts einer demographisch und durch steigende Bildungsaspirationen bedingten quantitativen Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt sowie sich abzeichnenden Bewerber/innenmangels in bestimmten Berufen (Bau-, Nahrungsmittelgewerbe) scheinen die Chancen auf einen normalen betrieblichen Ausbildungsplatz für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche zu steigen. Ohne entsprechende pädagogische Qualifikation der Ausbilder/innen und ohne die Möglichkeit, sozialpädagogische Betreuung und zusätzliche Lernhilfen in Anspruch nehmen zu können, besteht die Gefahr, daß damit aber auch die Zahlen der Ausbildungsabbrüche steigen und die Erfahrungen des Scheiterns an fachlichen, sozialen und persönlichen Anforderungen zunehmen. Auch viele außerbetriebliche Ausbildungskapazitäten, die gerade für benachteiligte Jugendliche geschaffen wurden, geraten unter finanziellen Druck. Dennoch wird auch weiterhin ein Bedarf an außerbetrieblicher Ausbildung für benachteiligte Jugendliche bestehen. So zeichnet sich beispielsweise heute schon ab, daß Hauptschulabgänger/innen den Anforderungen in den neugeordneten Ausbildungsberufen ohne zusätzliche Hilfen kaum gewachsen sind.

Die bestehende Doppelstruktur der Ausbildung und Förderung benachteiligter Jugendlicher in Betrieben mit zusätzlichen Lernhilfen und sozialpädagogischer Begleitung (ausbildungsbegleitende Hilfen) einerseits sowie in außerbetrieblichen Einrichtungen mit ganzheitlichen, sozialpädagogisch gestützten Ausbildungskonzepten andererseits muß erhalten bleiben und in ihrer personellen und materiellen Ausstattung verbessert werden. Zugleich sind weiterhin flexible, der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen entsprechende Übergänge zwischen außerbetrieblicher und betrieblicher Ausbildung zu ermöglichen. Hierfür, sowie für eine hilfreiche Gestaltung berufsvorbereitender Maßnahmen und für ihre Abstimmung mit anschließender Ausbildung und Beschäftigung, werden regionale und lokale Kooperation und Koordination immer wichtiger.

Berufsbildungspolitik für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene soll sich an folgenden Leitlinien orientieren:

(1) Je stärker die Benachteiligung ist, um so intensiver sollte die Förderung sein.

(2) Es soll soviel „Normalität" wie möglich angestrebt werden, hinsichtlich des Ernstcharakters (Gebrauchswertbezug) der betrieblichen bzw. praktischen Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen sowie hinsichtlich der Rechte und Pflichten der Beteiligten (zum Beispiel Auszubildendenvertretung, Bezahlung).

(3) Die Ausbildung soll mit einem qualifizierten Abschluß auf Facharbeiter- bzw. Gesellen- oder Gehilfenniveau enden.

(4) Lernerfolge in der Ausbildung bedürfen der Absicherung in der beruflichen Ersterfahrung.

Nach wie vor ist die Förderung benachteiligter Jugendlicher in der Berufsbildung in erster Linie eine Aufgabe der Bildungs- und nicht der Arbeitsmarktpolitik. Die Förderung benachteiligter Jugendlicher gehört daher in die Zuständigkeit der Bildungspolitik des Bundes und der Länder, und sie muß vordringlich aus den für die Bildungspolitik vorgesehenen Mitteln finanziert werden, statt aus Beiträgen der Solidargemeinschaft der Arbeitnehmer/innen.

Die Länder müssen ihre Anstrengungen verstärken, Lernbeeinträchtigungen bereits in den allgemeinbildenden Schulen abzubauen und den Anteil von Schulabgänger/innen ohne Hauptschulabschluß zu senken.

Zur Förderung besonderer Gruppen empfehlen wir:

Empfehlung 1/55:

Benachteiligten Jugendlichen muß durch berufsorientierte und berufsvorbereitende Maßnahmen ein verlangsamter Einstieg in berufliche Ausbildung ermöglicht werden. Diese Maßnahmen dienen der Vorbereitung auf die Anforderungen einer Berufsausbildung, der Behebung von Lerndefiziten und Verhaltensschwierigkeiten, der Überprüfung des Berufswunsches sowie ersten Erfahrungen mit der

angestrebten Tätigkeit durch möglichst mehrmonatige betriebliche Praktika.

Empfehlung 1/56:

Berufsvorbereitende Maßnahmen müssen inhaltlich und hinsichtlich der vertraglichen Rahmenbedingungen die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung miteinander verbinden. Dabei sind flexible Übergänge zwischen Berufsvorbereitung und Ausbildung zu ermöglichen. Hinsichtlich der Berufsfelder müssen sie auf kommunaler und regionaler Ebene miteinander und auf das vorhandene Ausbildungs- und Arbeitsplatzangebot abgestimmt sein. Zugleich muß die bisher stark geschlechtsspezifische Ausrichtung der Berufsfelder abgebaut werden.

Empfehlung 1/57:

Die berufliche Ausbildung und Förderung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher soll nach wie vor in anerkannten Ausbildungsberufen zum einen in Betrieben, gestützt durch zusätzliche Lernhilfen und sozialpädagogische Begleitung, und zum anderen in außerbetrieblichen Einrichtungen mit ganzheitlichen, sozialpädagogisch gestützten Ausbildungskonzepten und mit der Möglichkeit flexibler Übergänge in betriebliche Ausbildung stattfinden. Ihr Ziel ist und bleibt der jeweilige berufliche Abschluß auf Facharbeiter- bzw. Gesellen- oder Gehilfenniveau.

Diese bisher als „Benachteiligtenprogramm" bezeichnete Förderung ist umzuwandeln und umzubenennen in ein „Programm zur Sicherung der Berufsbildung" und in die fachliche und finanzielle Zuständigkeit des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zurückzuführen.

(1) Die Ausbildungszeit kann gegebenenfalls um bis zu zwei Jahre verlängert werde, wenn sich im Laufe der Ausbildung zeigt, daß längere Vorbereitung auf Zwischen- und Abschlußprüfungen sowie das Wiederholen von Prüfungen und Prüfungsteilen individuell erforderlich sind.

(2) In beiden Formen der Benachteiligtenförderung ist die Stabilisierung der Persönlichkeit der Auszubildenden ein der fachlichen Qualifizierung gleichrangiges Ziel. Hierzu ist eine bedarfsangemessene Verbesserung der Betreuungsrelationen zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal sowie eine entsprechende pädagogische Qualifizierung des Ausbildungspersonals zu gewährleisten.

(3) In die Zielgruppe mit Rechtsanspruch auf Förderung sind Ausbildungsabbrecher/innen aufzunehmen sowie Jugendliche, die ihre erfolglose Bemühung um einen normalen betrieblichen Ausbildungsplatz nachweisen können. Jugendliche mit einfachem Hauptschulabschluß sollen Anspruch auf Förderung durch ausbildungsbegleitende Hilfen erhalten.

(4) Betriebe und berufliche Schulen, die Jugendliche ohne oder nur mit einfachem Hauptschulabschluß, Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, ausländische Jugendliche sowie Jugendliche aus Aussiedlerfamilien ausbilden oder ausbilden wollen, sind ebenso wie die Jugendlichen selbst auf die entsprechenden Fördermöglichkeiten hinzuweisen.

(5) Bund, Länder und Gemeinden sind aufgefordert, außerbetriebliche Einrichtungen in ihrem Bemühen um die Herstellung sinnvoller Lebenszusammenhänge mit den Jugendlichen (Wohnen, Arbeiten, Kinderbetreuung, kulturelle Angebote) zu unterstützen und durch Aufträge der öffentlichen Hand in der Erstellung sinnvoller — sozial und ökologisch orientierter — Produkte und Dienstleistungen zu fördern.

(6) Jugendliche in außerbetrieblichen Einrichtungen sollen hinsichtlich ihrer Bezahlung sowie ihrer Interessenvertretung den Auszubildenden in normaler betrieblicher Ausbildung weitestgehend gleichgestellt werden.

(7) Eine Orientierung von Mädchen auf „frauentypische" Berufe mit geringen Beschäftigungschancen muß vermieden werden zugunsten eines gleichberechtigten Zugangs von Mädchen und Jungen zu allen innerhalb des Programms angebotenen beruflichen Ausbildungsgängen. Wo Ausbildung und Förderung von Mädchen in traditionellen Frauenberufen stattfindet, soll sie durch arbeitsmarktrelevante Zusatzqualifikationen angereichert werden, zum Beispiel durch den Einbezug neuer Technologien und ökologischer Qualifikationen.

Empfehlung 1/58:

Der Übergang ins Erwerbsleben muß durch Angebote kommunaler und regionaler, subventionierter Erwerbsarbeit gewährleistet werden, um den Jugendlichen nach Abschluß der Ausbildung wenigstens zwei Jahre beruflicher Ersterfahrung und damit den Erhalt und die Weiterentwicklung ihrer in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen. Auch in dieser Phase ist sozialpädagogische Begleitung bereitzustellen, ebenfalls für Jugendliche, die in „normale" Beschäftigung eintreten.

Empfehlung 1/59:

Schulen und andere Träger berufsvorbereitender Maßnahmen, Jugendamt, Arbeitsverwaltung und lokale sowie regionale Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, Betriebe, außerbetriebliche Einrichtungen, kommunale und/oder regionale Beschäftigungsgesellschaften, in der Jugendhilfe und/oder in Stadtteilprojekten tätige Sozialarbeiter/innen benötigen verbindliche Formen der Abstimmung und Kooperation. Hierzu sind sinnvoll aufeinander bezogene Ausbildungsverbünde sowie kommunale und regionale Beratungsgesellschaften für Ausbildung, Betreuung und Arbeit zu schaffen. Hieran sind alle mit der Förderung und Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher Befaßten zu beteiligen. Die Inanspruchnahme von Fördermitteln ist an

die Beteiligung in Ausbildungsverbünden und an kommunaler und regionaler Koordination und Kooperation zu binden.

Empfehlung 1/60:

Den Ländern obliegt es, den Beitrag der Berufsschule sowie die Qualifikation und Fortbildung der Lehrer/innen auf den Förderbedarf benachteiligter Jugendlicher einzustellen. Bei Bedarf sind Abordnungen von Berufsschullehrer/innen in außerbetriebliche Einrichtungen zu ermöglichen.

Empfehlung 1/61:

Beim Bundesinstitut für Berufsbildung ist die Gründung eines Fachausschusses für berufliche Bildung und Berufsvorbereitung für benachteiligte Jugendliche vorzusehen. Er soll die Entwicklung geeigneter Lernmaterialien und individualisiertes Lernen ermöglichender Ausbildungskonzepte, insbesondere für den Erwerb fachlich-technischer Kompetenzen, und die Aus- und Fortbildung des Ausbildungspersonals sowie die Erprobung neuer Verbund- und Kooperationsmodelle fördern und koordinieren. Er soll zugleich zentraler Ansprechpartner für Förderinstrumente, Modellversuche und (berufs- wie sozial-) pädagogischen Forschungsbedarf sein. Letzterer ist insbesondere durch die Kooperation mit den berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschulkapazitäten und den Landesinstituten für Schulentwicklung und Weiterbildung anzugehen.

Empfehlung 1/62:

Jugendliche und junge Erwachsene, die in den achtziger Jahren keine Berufsausbildung erfolgreich abschließen konnten, erhalten einen Anspruch auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Hierzu ist ein eigenes Förderprogramm einzurichten. Dieses Förderprogramm muß ein flexibles System von unterschiedlichen, auch mit Teilzeitarbeit kombinierbaren Lerneinheiten anbieten, welche die Option auf den Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf offenhalten und die hierfür erforderliche Motivationsförderung konzeptionell einbeziehen. In finanzieller und organisatorischer Hinsicht muß die Förderung die Lebenssituation der Teilnehmer/innen (Alter, familiäre Verpflichtungen, Kinderbetreuung) berücksichtigen und Anreiz zur Qualifizierung statt ungelernter Erwerbstätigkeit ermöglichen. Die Kosten sind zwischen dem Bund und der Bundesanstalt für Arbeit aufzuteilen.

Empfehlung 1/63:

Betriebe und Verwaltungen, zuständige Stellen und Berufsschulen sind aufgefordert, behinderten, insbesondere körperlich behinderten Jugendlichen die gemeinsame Ausbildung mit nicht-behinderten Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen zu ermöglichen. Dementsprechend ist die behindertengerechte Ausstattung von Ausbildungsbetrieben, überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Berufsschulen notwendig und von Bund, Ländern und Gemeinden zu unterstützen.

(1) Die Einrichtung von Sonderausbildungen nach § 48 BBiG bzw. § 42 HwO soll möglichst nur dann vorgenommen werden, wenn dies durch die Art und Schwere der Behinderung unabweisbar ist, und so angelegt werden, daß weitere berufliche Qualifikationen bis hin zum Abschluß eines anerkannten Ausbildungsberufs nach § 25 BBiG und HwO erworben werden können.

(2) Gezielte Maßnahmen zur Erfüllung der Beschäftigungsquote nach dem Schwerbehindertengesetz (SchwbG) sind nötig, um den Übergang Behinderter von der Ausbildung in Beschäftigung zu erleichtern und um Erwerbsarbeitsplätze weit mehr als bisher behindertengerecht auszustatten. Der öffentlichen Hand in Bund, Ländern und Gemeinden obliegt auch hier die Rolle der Vorreiterin.

5. Ökologische Kompetenzen in der Berufsbildung[1])

Angesichts des rapiden Zukunftsverzehrs durch unsere Wirtschafts- und Lebensweise in ökologischer Hinsicht muß das Leitbild einer ökologischen Umgestaltung des Wirtschaftssystems und der Erwerbsarbeit und mithin einer ökologisch verträglichen Berufsarbeit auch die berufliche Aus- und Weiterbildung prägen. Zwar hat sich in der Breite noch nicht die Erkenntnis durchgesetzt, daß die mit steigender Arbeitsproduktivität und wachsendem Sozialproduktverbundenen, inzwischen exponentiell zunehmenden Belastungen für Mensch, Natur und Gesellschaft nicht durch partiell höhere Einkommen und Wohlstandskonsum kompensiert werden können. Gleichwohl eröffnen höhere Selbstentfaltungsansprüche der Jugendlichen und der Beschäftigten sowie ein gestiegenes Umweltbewußtsein die Möglichkeit, einen notwendigen Perspektivenwechsel auch im Hinblick auf das traditionelle Wohlstandskonzept einzuleiten. Wir benötigen umfassende, auch bildungspolitische Unterstützung für ein anderes Leitbild vom „guten Leben", das von arbeitsinhaltlicher Erfüllung, von der Verträglichkeit der Erwerbsarbeit mit Familienleben und sozialem wie politischem Engagement und von ökologischer Selbstbegrenzung und Verantwortung geprägt ist.

Das Ziel beruflicher Umweltbildung besteht nicht nur darin, gegebenen Anforderungen eines mehr oder weniger weitreichenden Umweltschutzes Folge leisten zu können, sondern in der tätigen Verpflichtung aller Berufstätigen auf den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen schlechthin. Diese Orientierung nimmt auch die im herkömmlichen Arbeitsschutz angestrebte Gesundheitsverträglichkeit der Arbeitsbedingungen auf, überwindet aber die bisherige Verkürzung auf das innerbetriebliche Ge-

[1]) Dieser Abschnitt bezieht sich auf berufliche Erstausbildung und Weiterbildung.

schehen, wodurch die Folgen für die natürliche Umwelt ausgeblendet wurden. Gelernt werden muß im weitesten Sinne die Abkehr vom bloß instrumentellen Umgang mit der Natur im Beruf. Wie dies gelernt werden kann, ist didaktisch bisher erst in Ansätzen entwickelt. Deshalb werden im folgenden eher versuchsweise die in ökologischer Bildung sich bündelnden Prinzipien genannt, die weiter zu spezifizieren wären. Das gleiche versuchsweise Vorgehen betrifft die anschließenden Überlegungen zu umweltdidaktischen Prinzipien. Ein umfassendes Konzept beruflichen Umweltlernens müßte enthalten:

— Sachliche Umweltbildung (berufliche Fachbildung; berufsübergreifendes Denken; allgemeines Wissen über Umweltzerstörung),

— sinnliche Wahrnehmung und Vorstellungskraft (unter anderem Wahrnehmung von Naturschönheit und Naturzerstörung; Wahrnehmung von Natur, auch der eigenen, in der Arbeit; das „richtige Gefühl" bei der Arbeit),

— moralische Bildung (Verantwortung; Bewußtsein für Werte; Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Interessengegensätzen; Kritikfähigkeit) und

— Handlungsorientierung (Motivation zum umweltgerechten Handeln; Handlungskompetenz zur Durchsetzung ökologischer Belange), womit die anderen drei Aspekte jeweils praktisch werden.

Die Vermittlung dieser Bestandteile muß zusammenhängend und mit Hilfe umweltdidaktischer Prinzipien, zum Beispiel Geschichtlichkeit, Zukunftsorientierung, Vernetzung, Betroffenheit und Konfliktthematisierung sowie mit Methoden geschehen, die Selbsttätigkeit, sinnliche Wahrnehmung, soziale Gestaltungsfähigkeit und Handlungsbezug ermöglichen.

In diesem Sinne sind die schon vorhandenen Ansätze zum Einbezug des Umweltschutzes in die Berufsbildung und zur Entwicklung umweltrelevanter beruflicher Qualifikationen auszubauen und weiterzuentwickeln:

— Im Hinblick auf das umfassende, ganzheitliche Verständnis beruflichen Umweltlernens,

— im Hinblick auf die Verbindung von berufsrelevanter ökologischer Fach- und Handlungskompetenz mit betrieblichen Innovationen,

— im Hinblick auf die verbindliche Konkretisierung und handlungsorientierte Umsetzung umweltbezogener Lernziele in der Aus- und Weiterbildung.

Ein weitreichendes Konzept beruflicher Umweltbildung ist nicht nur angewiesen auf ein entsprechendes Fundament ökologischer Bildung in der allgemeinbildenden Schule, es wird auch immer wieder an die Grenzen betriebswirtschaftlicher Vorgaben und unterschiedlich weitreichender ökologischer Aufgeklärtheit von Vorgesetzten, Ausbilderinnen und Ausbildern, zuständigen Stellen, Arbeitskolleginnen wie -kollegen und Kundinnen sowie Kunden stoßen. Berufliche Umweltbildung muß diese Rahmenbedingungen ökologisch orientierten Lernens und beruflichen Handelns einbeziehen.

Deshalb muß das Integrationsprinzip beruflicher Umweltbildung in der Aus- und Weiterbildung so umgesetzt werden, daß umweltrelevante Lernziele inhaltlich an der Wurzel des jeweiligen beruflichen Arbeitshandelns ansetzen und Umweltschutz zu einem elementaren Maßstab wird, mit dem Auszubildende und Berufstätige sämtliche Voraussetzungen und Folgen ihrer Berufstätigkeit bewerten. Erst dann sind sie in der Lage, unter Abwägung echter Alternativen — vielfach im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie — ihre beruflichen Aufgaben gemäß umweltverträglicher Kriterien zu bewältigen. Hierbei müssen auch vorgegebene betriebliche Bedingungen zur Disposition gestellt werden. Die notwendigen Lerninhalte müssen neben fachlichen auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Aspekte enthalten.

Bisherige Ausbildungsordnungen für berufliche Ausbildungen müssen demnach in ökologischer Hinsicht revidiert, neue Curricula müssen sowohl im Zuge der Neuordnung von Ausbildungen wie auch für die Ausbilderqualifikation entwickelt werden. Diese notwendige Ausweitung umweltbezogenen Lernens wird nur auf Kosten von im engeren Sinne fachlichen Inhalten möglich sein. Im Lernen der Beteiligten wird sich diese Neugewichtung auszahlen, weil ganzheitliches Umweltlernen sich positiv auf die mit allgemeiner beruflicher Handlungskompetenz verbundenen Anforderungen — eigenständiges Problemlösungsverhalten, Improvisation, Engagement, Materialkenntnis — auswirkt.

Eine berufsbezogene wie berufsübergreifende ökologische Bildung und Qualifizierung wird auch immer wichtiger, um den Vollzug nachsorgender und erst recht vorsorgender Umweltschutzgesetze durch qualifiziertes Personal gewährleisten zu können.

Wer ökologische Kompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie in der gesamten Erwerbsarbeit als entscheidenden Hebel zur ökologischen Umgestaltung unserer Wirtschafts- und Lebensweise stärken will, der muß auch soweit wie möglich ihre Umsetzung im beruflichen und betrieblichen Kontext fördern. Hierzu gehört ein ökologisches Arbeitsverweigerungsrecht ebenso wie die Öffnung betrieblicher Mitbestimmung und Mitgestaltung für ökologische Innovationen.

Vor diesem Hintergrund kommen wir zu folgenden Empfehlungen an die Bildungspolitik des Bundes sowie an die für dieses Feld ebenfalls wichtigen Ressorts: Forschungs- und Technologie-, Umwelt-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. Außerdem sind alle Ebenen der Bund-Länder-Kooperation und -Koordination angesprochen:

Empfehlung 1/64:

Der Gesichtspunkt „ökologische Erfordernisse" ist verbindlich für die staatliche Anerkennung von Ausbildungsberufen und Fortbildungsabschlüssen so-

wie als Anlaß zur Revision von Ausbildungsordnungen in das BBiG aufzunehmen.

Empfehlung 1/65:

Die neuen Ausbildungsordnungen müssen dahingehend novelliert werden, daß die Verbindlichkeit zu umweltverträglichem Handeln im Beruf erhöht wird. Hierzu müssen in den Ausbildungsrahmenplänen durchgängig konkrete umweltbezogene Lerninhalte aufgeführt werden, die in handlungsorientierten Aufgaben auch Gegenstand von Zwischen- und Abschlußprüfungen werden müssen. In gleicher Weise ist die Umweltorientierung auch in die noch nicht neugeordneten Ausbildungen einzuführen.

Empfehlung 1/66:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft legt ein Programm zur ökologischen Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals auf. Darin ist zuallererst die Sensibilisierung der Ausbilderinnen und Ausbilder für umweltrelevante Handlungsspielräume und Verhaltensebenen vorzusehen, damit sie ihre Funktion auch als lebendes Vorbild ausfüllen können.

Empfehlung 1/67:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft stellt sicher, daß die Aneignung umweltrelevanter Qualifikationen in fachlicher wie berufs- und arbeitspädagogischer Hinsicht zu den nachzuweisenden Merkmalen der Ausbildereignung gehört. Dementsprechend sind auch die Ausbildereignungsverordnungen zu ergänzen.

Empfehlung 1/68:

Die Entwicklung und Erprobung von umweltbezogenen Ausbildungsmaterialien für Fachtheorie und Fachpraxis in den verschiedenen Ausbildungsberufen muß erheblich ausgeweitet und durch vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zu initiierende Modellversuche unterstützt werden.

Empfehlung 1/69:

Der Bund setzt sich in Zusammenarbeit mit den Ländern und den für berufliche und betriebliche Weiterbildung Verantwortlichen (Träger, Sozialparteien) dafür ein, daß alle Beschäftigten an umweltorientierter Weiterbildung teilnehmen können. Nur so kann gewährleistet werden, daß Umweltschutz so schnell wie möglich in der betrieblichen Praxis wirksam wird und daß die steigenden Anforderungen des Umweltschutzes — durch Umweltgesetzgebung und fortlaufend sich wandelnden Stand der Technik sowie durch laufend neu aufgedeckte Belastungs-, Beanspruchungs- und Verursachungszusammenhänge — bewältigt werden können.

Empfehlung 1/70:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fördert die Entwicklung von Modellseminaren für umweltorientierte Weiterbildung, die sich am Ziel eines den Umweltanforderungen gemäßen veränderten Berufshandelns orientieren und die hierzu notwendigen Lernbedingungen einbeziehen. Am besten geeignet hierzu sind: Seminare von mehrtägiger Dauer in ungewohnter, sinnlichen Bezug zur Natur ermöglichenden Umgebung; Lernen in der Gruppe, möglichst im gewohnten Kollegen-/Kolleginnenzusammenhang, Einbettung der Anforderungen am Arbeitsplatz in berufsgeschichtliche, subjektive und gesellschaftliche Zusammenhänge.

Empfehlung 1/71:

Die Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten durch Bund und Länder muß an die Verpflichtung zur materiellen und personellen Ausstattung für eine breite und intensive Umweltbildung in Aus- und Weiterbildung geknüpft werden, um insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben eine hohe Qualität in der Umweltbildung zu erreichen. Hierzu gehört auch die Förderung von Fachpersonal für ökologische Bildung und von ökologisch orientierten Dependancen in naturnaher Umgebung.

Empfehlung 1/72:

Der Bund nutzt seine Möglichkeiten, im Rahmen der Bund-Länder-Kommission und durch gegebenenfalls ressortübergreifende Fachtagungen, das Umweltlernen in den berufsbildenden Schulen zu entwickeln und zu stärken. Neben der Entwicklung von Lehrerhandreichungen und der verstärkten Berücksichtigung des Umweltlernens in der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen muß insbesondere auf eine strukturelle und institutionelle Verankerung der berufsrelevanten schulischen Umweltbildung hingewirkt werden. Berufsrelevante und -übergreifende Umweltbelange sollen sowohl im Fachunterricht wie in der Wirtschaftslehre und der Sozialkunde thematisiert werden.

Empfehlung 1/73:

In gleicher Weise sind alle Instrumente zur Stärkung des Umweltlernens in den allgemeinbildenden Schulen zu nutzen und auszubauen. Besonders dringend erscheinen Anregungen und Modelle zu einer ökologisch orientierten, ganzheitlich konzipierten Arbeitslehre an allen Schulformen sowie zu einer Konzeption ökologischer Grundbildung. Hierbei sollte einerseits die Entwicklung einer ökologisch zentrierten und interdisziplinär angelegten Didaktik einhergehend mit einer curricularen Umstrukturierung der naturwissenschaftlichen Fächer mit Bezügen zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, historischen und ethischen Fragestellungen und Entwicklungen unterstützt werden. Andererseits sollte auch

die Option auf ein Fach, in dem die Auseinandersetzung mit Umweltbelangen in exemplarischer Weise konzentriert und umfassend vermittelt wird, verfolgt werden.

Empfehlung 1/74:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft setzt sich für ein kombiniertes ökologisches Modellversuchsprogramm im Rahmen der BLK-Modellversuche sowie der Wirtschaftsmodellversuche ein, in dem einzelne Vorhaben der betrieblichen, überbetrieblichen und schulischen ökologischen Bildung und Qualifizierung möglichst aufeinander abgestimmt konzipiert und durchgeführt werden. Dabei ist auf ein weitreichendes Verständnis ökologischer Fach- und Handlungskompetenz Wert zu legen. Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen Ökologie und Ökonomie sollten neben Lehrerinnen und Lehrern und betrieblichen Ausbildungsleitungen auch weitere für ökologische Belange relevante betriebliche Funktionsbereiche (Forschung und Entwicklung, Qualitätssicherung, Materialbeschaffung, Instandhaltung und Überwachung) einbezogen werden. Des weiteren ist die Anbindung an Gremien mit Multiplikatorfunktion (zum Beispiel Kammern, regionale Gremien der Aus- und Weiterbildungskooperation und -koordination, Konzertierte Aktion Weiterbildung beim BMBW) anzustreben.

Empfehlung 1/75:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft überprüft darüber hinaus die Möglichkeiten zu ressortübergreifender Vernetzung von Forschungs- und Modellvorhaben zur ökologisch orientierten Berufsbildung, zum Beispiel mit dem BMFT-Programm „Arbeit und Technik".

Empfehlung 1/76:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft unterstützt, möglichst gemeinsam mit dem Bundesminister für Wirtschaft und dem Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, gesellschaftliche Initiativen zur Förderung der Koordination, des Austausches und der Zusammenarbeit in den verschiedenen Bereichen beruflicher Umweltbildung, insbesondere die Initiative für ein „Netzwerk Berufliche Umweltbildung Ost/West".

Empfehlung 1/77:

Die Weiterentwicklung der Umweltschutzgesetzgebung in nachsorgender und erst recht in vorsorgender Hinsicht muß begleitet sein von ökologischen Bildungs- und Qualifizierungskonzepten bis hin zur Entwicklung spezieller beruflicher Anforderungsprofile und Berufsbilder, damit Aufgaben des Umweltschutzes in der privaten Wirtschaft wie bei der öffentlichen Hand von qualifiziertem Personal bewältigt werden können. Bei der Entwicklung solcher Berufsbilder ist die Qualifikation für Multiplikatorenfunktionen in der Umweltberatung und für ökologische Bildungsarbeit einzubeziehen. Die Entwicklung von ökologischen Qualifizierungskonzepten und Berufsbildern ist insbesondere erforderlich für die Anwendungsbereiche des schon geltenden Abfall- und Immissionsschutzrechtes, des Wasser- und Luftreinhalterechtes, für die Umsetzung der Umweltverträglichkeitsprüfung, des Umweltschadens- und Umwelthaftungsrechtes. Insgesamt ist, gegebenenfalls per Gesetz, in allen Wirtschaftsbereichen die verbindliche Nutzung von Umweltinformationssystemen — Öko-, Stoff- und Energiebilanzen, Produktlinienanalyse, Umweltverträglichkeitsprüfung —begleitet von entsprechender Qualifizierung anzustreben.

Empfehlung 1/78:

In der Arbeit mit lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen haben sich Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte mit unmittelbar einsichtigem ökologischen Nutzen (ökologisches Bauen, Herstellung ökologisch wertvoller Nahrungsmittel, Öko-Technik beim Energieverbrauch und für Verkehrsmittel) als besonders motivationsfördernd und persönlichkeitsstabilisierend erwiesen. Derartige Initiativen sind im Rahmen der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher sowie im Rahmen der Jugendhilfe bevorzugt zu fördern.

Empfehlung 1/79:

Zur Stärkung der betrieblichen Umsetzungschancen von ökologischer Fach- und Handlungskompetenz ist ein ökologisch begründetes Arbeitsverweigerungsrecht im Arbeitsrecht zu verankern. Darüber hinaus sind Wege zur Öffnung des betrieblichen Vorschlagswesens für ökologische Verbesserungen zu fördern. Der Bund, aber auch die Sozialparteien sind aufgefordert, die Entstehung und die Arbeit betrieblicher, ökologisch orientierter Konversionsgruppen und Qualitätszirkel zu unterstützen.

6. Berufsbildungsforschung

Für die wissenschaftliche Fundierung der Berufsbildung ist eine breite und vielfältige, unabhängige Berufsbildungsforschung nötig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mit seinem viertelparitätisch zusammengesetzten Hauptausschuß hat große Bedeutung nicht nur bei der Ordnung der beruflichen Bildung, sondern auch bei der Berufsbildungsforschung. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß es zugleich Behörde, Forschungseinrichtung und Büro selbstverwalteter gesellschaftlicher Gruppen (Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter) sein muß. Dies führt gelegentlich zu Konflikten und kann bedeuten, daß unabhängige Hochschulforschung auf monopolartige Strukturen stößt.

Berufsbildungsforschung findet auch im Zusammenhang mit Modellversuchen statt, die einerseits als

gemeinsame Projekte von Bund und Ländern in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) beschlossen werden, andererseits als Wirtschaftsmodellversuche vom Bund in Kooperation mit der ausbildenden Wirtschaft und unter Beteiligung des BIBB stattfinden. Bisher findet zwischen diesen beiden Modellversuchsarten auch bei gleichgerichteten Themen keine Kooperation statt. Modellversuche sollen wissenschaftlich begleitet werden, indem sie in ihrer Durchführung unterstützt und in ihren Auswirkungen beschrieben und analysiert werden. Begleitende und evaluierende Forschung folgen aber unterschiedlichen Ansätzen und Methoden. Sie sollten daher voneinander getrennt werden.

Die folgenden Empfehlungen betreffen keine inhaltlichen Fragen der Berufsbildungsforschung. Hierzu wurden in den vorhergehenden Ausführungen zahlreiche Vorschläge gemacht. Im folgenden geht es um Empfehlungen zur Forschungsorganisation und zur Beteiligung gesellschaftlicher Gruppen:

Empfehlung 1/80:

Der Auftrag des BIBB muß entsprechend dem erweiterten Bildungsauftrag im BBiG neu formuliert werden (siehe auch Empfehlungen 1/88 ff).

Empfehlung 1/81:

Die Bundesregierung verstärkt die Berufsbildungsforschung auch durch die Vergabe von Aufträgen an Hochschulen.

Empfehlung 1/82:

Das BIBB erhält den Auftrag, Forschungsverbünde und Forschungsnetze mit anderen Institutionen zu schaffen, um die qualifizierte berufspädagogische Forschung breiter zu streuen und zu integrieren.

Empfehlung 1/83:

Das BIBB muß an seiner Arbeit auch andere gesellschaftliche Gruppen außerhalb der Sozialparteien (zum Beispiel Frauenverbände, Umweltverbände) beteiligen. Diese Mitwirkung kann unter anderem in Form von Hearings organisiert werden, die auf jeden Fall in der Ordnungsarbeit, aber auch dann anzusetzen sind, wenn sich die Sozialparteien im Hauptausschuß „festgefahren" haben.

Empfehlung 1/84:

Das BIBB ist in seiner Funktion, die „öffentliche Verantwortung" für die berufliche Bildung wahrzunehmen, zu stärken. Seine Funktion der öffentlich kontrollierten Politikberatung ist zu stützen und auszubauen.

Empfehlung 1/85:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft sollte auf Kooperation zwischen BLK- und Wirtschaftsmodellversuchen bei gleichgerichteten Themen zumindest in der Evaluationsforschung sowie durch kombinierte Modellversuchsprogramme dringen. Die Förderrichtlinien für Modellversuche sollten derartige Kooperation begünstigen.

Empfehlung 1/86:

Für alle Modellversuche ist angemessene wissenschaftliche Begleitung vorzusehen.

Empfehlung 1/87:

Begleitende und evaluierende Forschung zu Modellversuchen sollten organisatorisch voneinander getrennt durchgeführt werden.

7. Novellierung des Berufsbildungsgesetzes

Die berufliche Bildung kann nur dann die beschriebenen Aufgaben erfüllen, wenn sie über einen Rahmen verfügt, der den aktuellen und zukünftigen Anforderungen genügt. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 und das Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981 (BerBiFG) bedürfen deshalb einer grundlegenden Novellierung. Das betrifft vor allem den Bildungsauftrag, das Verhältnis von schulischen und betrieblichen Anteilen, den Anspruch auf Ausbildung, den Geltungsbereich, die Altersgrenze, die Beteiligung der Geschlechter, die Chancengleichheit für alle gesellschaftlichen Gruppen, die Bildungsinhalte, den Ausbildungsvertrag, die Stufenausbildung, die Eignung der Ausbildungsstätte und des -personals; das betrifft Prüfungen, Mitbestimmungsregelungen, die Ordnung der Weiterbildung, die Zusammenarbeit der zuständigen Stellen in der Region und schließlich aber nicht zuletzt Fragen der Finanzierung.

Viele dieser Probleme sind in diesem Bericht erörtert worden. Andere werden hier ergänzend dargestellt:

— Immer mehr Jugendliche in Ausbildung sind bereits volljährig. Die Geltung des BBiG für ihre Ausbildung ist deshalb nicht mehr zwingend. Gleichzeitig werden zum Beispiel immer mehr eigens für Abiturientinnen und Abiturienten entwickelte Ausbildungen außerhalb des BBiG angeboten. Soll die Absicht des BBiG auch künftig realisiert werden, überall verwertbare Abschlüsse in der Erstausbildung zu erreichen, muß die Altersgrenze fallen.

— Noch immer werden viele traditionelle Ausbildungen vom BBiG nicht erfaßt, so zum Beispiel die Beamtenausbildung oder die seemännische Berufsausbildung.

— Trotz aller Klagen über Bewerbermangel werden junge Frauen in vielen Berufen noch immer dis-

kriminiert. Dies gilt auch für ausländische Jugendliche.

— Bei der Aufzählung der Bildungsinhalte findet sich im BBiG noch kein Hinweis auf die Notwendigkeit ökologischen Lernens.

— Neue unterschiedliche Lernorte machen entsprechende Regelungen im Ausbildungsvertrag erforderlich.

— Eine arbeits- und berufspädagogische Eignung des Ausbildenden bzw. Ausbilders ist im BBiG nicht verbindlich vorgeschrieben.

— Das BBiG geht immer noch von einem traditionellen Prüfungssystem aus, das eine zeitlich-punktuelle Abschlußprüfung über den gesamten Ausbildungsstoff am Ende der Ausbildung vorsieht, wobei schulische Leistungen nicht zählen.

— Die zuständigen Stellen (Kammern) verstehen sich in erster Linie als Kammern der Unternehmer, eine wirkliche Mitbestimmung der Arbeitnehmer gibt es auch in den Berufsbildungsausschüssen nicht. In den Prüfungsausschüssen sind die Berufsschullehrer unterrepräsentiert.

— Die zersplitterten Kammerzuständigkeiten vor Ort machen eine regionale Berufsbildungsplanung unmöglich.

— Die einzelbetriebliche Finanzierung erschwert die Schaffung eines qualitativ hochwertigen Angebots für alle Bewerber/innen.

Zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes empfehlen wir:

Empfehlung 1/88:

Die Berufsbildung muß einen gesetzlich verankerten Bildungsauftrag erhalten, der über die berufsbezogene Qualifizierung hinausgeht und die Entwicklung allseitiger Fähigkeiten mit umfaßt.

Empfehlung 1/89:

Das Gesetz muß Aussagen über die Rolle verschiedener Lernorte in einem pädagogischen Gesamtkonzept machen. Es muß dem Lernort Berufsschule einen eigenständigen Bildungsauftrag sichern. Es sollte Vorschriften über die Ausbildung in über- und außerbetrieblichen Einrichtungen und im Ausbildungsverbund enthalten.

Empfehlung 1/90:

Im Gesetz ist der Anspruch aller auf Berufsbildung als individueller Rechtsanspruch zu verankern. Altersgrenzen müssen entfallen.

Empfehlung 1/91:

Das Berufsbildungsgesetz muß ein Diskriminierungsverbot enthalten.

Empfehlung 1/92:

Bisher nicht geordnete Berufe, die in dualer Form ausgebildet werden, werden in das BBiG einbezogen. Bundesgesetzliche Regelungen für Schulberufe werden gemeinsam mit den Ländern geprüft.

Empfehlung 1/93:

Ökologische Kompetenzen müssen in den Ausbildungsordnungen gleichberechtigt neben den übrigen Ausbildungsinhalten als zwingender Bestandteil der Berufsausbildung festgeschrieben werden.

Empfehlung 1/94:

Die Vorschrift über die Stufenausbildung ist nach der Neuordnung der meisten Berufe überflüssig und sollte gestrichen werden.

Empfehlung 1/95:

Die persönliche, fachliche und pädagogische Eignung der hauptamtlichen Ausbilder/innen muß im Gesetz durch eine Qualifizierungsvorschrift präzisiert werden. Ausbilder/innen müssen Anspruch auf Weiterbildung erhalten.

Empfehlung 1/96:

Berufsschulleistungen müssen in die Abschlußprüfung einbezogen werden. Die Gesamtnote der Kammerprüfung wird je zur Hälfte durch die betrieblichen Leistungen und durch die schulischen Leistungen bestimmt. Prüfungen können auch ausbildungsbegleitend abgenommen werden.

Empfehlung 1/97:

Den Prüfungsausschüssen müssen künftig mit Stimmrecht je zu einem Drittel entsprechend pädagogisch qualifizierte Vertreter/innen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Berufsschullehrern angehören.

Empfehlung 1/98:

Die Berufsbildungsausschüsse der Kammern erhalten eine dritte Bank für Vertreter kommunaler Gebietskörperschaften und ein eigenes Haushaltsrecht und Personalhoheit über die im Bereich der Ausbildungszuständigkeiten tätigen Kammer-Mitarbeiter/innen. Vertreter/innen der Berufsschullehrer/innen wirken beratend an den Beschlüssen der Ausschüsse mit. Die Zuständigkeit der Ausschüsse umfaßt künftig auch die fachliche Leitung der kammereigenen Berufsbildungseinrichtungen.

Empfehlung 1/99:

Die in einer Region (Stadt oder Landkreis) tätigen Kammern (zuständige Stellen) schließen sich zu Arbeitsgemeinschaften zusammen mit dem Ziel, die regionale Berufsbildung zu planen und der Öffentlichkeit jährlich gemeinsam zu berichten.

Empfehlung 1/100:

Staatliche Förderungsprogramme für die berufliche Bildung werden an die Auflage gebunden, daß die Mitglieder der Kammern sich durch eigene Umlagen an der Finanzierung der beruflichen Bildung in überbetrieblichen Einrichtungen beteiligen.

Empfehlung 1/101 des Kommissionsmitglieds Imma Hillerich MdB:

Die einzelbetrieblichen Finanzierung der Berufsbildung muß über die Ausbildungsvergütung hinaus (vgl. Ergänzende Empfehlung 1/37a) durch eine regionale Umlagefinanzierung für Personal und Ausstattung ergänzt werden. Aus einer regional zu erhebenden Berufsbildungsabgabe der Betriebe, die gemessen an ihrer Beschäftigtenzahl zu wenig oder gar nicht ausbilden, sollen im Falle eines zu geringen Angebots an Ausbildungsplätzen (unterhalb des für die Auswahlfähigkeit notwendigen Angebotsüberhangs von 12,5 %) zusätzliche Ausbildungskapazitäten im Rahmen regionaler Berufsbildungsplanung finanziert werden. Die Bundesregierung wird aufgefordert, einen entsprechenden Gesetzentwurf vorzulegen.

Zusatzvotum des Kommissionsmitglieds Prof. Dr. Sabine Gensior:

1. Strukturveränderungen gesellschaftlicher Arbeit und der sozialpolitische Auftrag von Bildung

Es gibt kein zweites Land, in dem eine vergleichbare sozialrechtliche und tarifliche Anbindung des Berufs existiert wie in der Bundesrepublik. Gleichzeitig steht unsere industriell geprägte Gesellschaft vor weitgreifenden Strukturveränderungen der Arbeit, die für die Zukunft veränderte Anforderungen an Bildung stellen. Gerade der Charakter beruflicher Bildung — Lernen und Arbeit sind in besonderer Weise aufeinander bezogen — macht es erforderlich, öffentliche Verantwortung und Kooperation zu stärken. Durch den rasanten politischen Veränderungsprozeß auf dem Territorium der bisherigen DDR ist ein zusätzliches Erfordernis entstanden, die sozialrechtliche Bindung des Berufs zu erhalten und die Impulse aufzunehmen, die aus dieser Situation für Forschung und Entwicklung sowie Bewertung von Ausbildungsinhalten resultieren. Das Bundesinstitut für Berufsbildung nimmt hierbei die Rolle einer wichtigen gemeinsamen Adresse wahr.

Aus meiner Sicht haben wir es bei der beruflichen Bildung mit einer außerordentlich sperrigen Situation zu tun; für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung mit der Perspektive „Bildung 2000“ gibt es keine pauschal angemessenen Konzepte. Sowohl die Expertenanhörungen als auch die eingeholten Gutachten und der einschlägige Forschungsstand verweisen meines Erachtens darauf, daß wir erkennbarerweise vor großen gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturveränderungen stehen, die für die Zukunft die Frage zur Beantwortung stellen, für welche Gesellschaft und für welches Arbeitsleben ausgebildet wird. Dies ist eine Frage, die einzelne nicht beantworten können. Es muß betont werden, daß wir es bei der Berufsausbildung mit zentralen sozialpolitischen Fragen zu tun haben, die in ihrer ganzen Reichweite von Gesellschaft, Staat und Forschung erkannt, analysiert und für die Zukunft mit Lösungsalternativen versehen werden müssen. Dabei halte ich die Frage, welche Aufgabe die verschiedenen Lernorte künftig zu erfüllen haben, für eine der wichtigsten, zum einen hinsichtlich des Erfordernisses, den Anteil der Allgemeinbildung in der Berufsausbildung zu erhöhen, zum anderen bezüglich der Aufgabenstellung, einen engeren Zusammenhang zwischen Ausbildung und Arbeit herzustellen. Jugendliche und Erwachsene in der beruflichen Bildung lernen handlungsorientiert.

2. Trends

In jüngster Zeit hat die Reformdiskussion um die Berufsausbildung in der Bundesrepublik von verschiedenen Seiten, unter unterschiedlichem Blickwinkel, wieder neue Impulse erhalten. Diese zukünftigen Herausforderungen und sich auf sie beziehende Reformbedarfe sind

- die ökologische Krise und neue Anforderungen an politische und berufliche Bildung als Umweltbildung und Heranbildung ökologischer Kompetenzen;
- der kontinuierliche Anstieg „höherer“ (allgemeiner) Bildungsabschlüsse;
- gravierende Veränderungen in der Altersstruktur der Bevölkerung, der Rückgang der Schulabgängerzahlen sowie eine Konkurrenz der Bildungsteilsysteme;
- der schnellere „Verfall“ vorhandener Qualifikationen und die Tatsache, daß berufliche Bildung zwar einen Einstieg in die Berufskarriere darstellt, aber nur für das Leben reicht, wenn die Möglichkeit zur Weiterbildung gegeben ist;
- die Anforderungen von Frauen (und Mädchen) an berufliche Arbeit und gesellschaftliche Betätigung, die eine drastische Erweiterung der Aus- und Weiterbildungsansprüche hervorgebracht haben;
- der zahlenmäßige Anstieg besonderer Gruppen, die als sogenannte Seiteneinsteiger (zum Beispiel Aussiedler) Teilnehmer im beruflichen Bildungssystem sind und die besondere Schwierigkeiten

mit sprachlich vermittelten und gestützten Bildungsinhalten haben;

— anhaltende Verschiebungen der gesamtwirtschaftlichen Angebots- und Nachfrageverhältnisse mit einer Zunahme von Tätigkeiten in gesundheits-, sozialpflegerischen und therapeutischen Berufen sowie bei den betriebswirschaftlichen und technischen Dienstleistungen (Tertiarisierung); Veränderung in der Altersstruktur der Bevölkerung und damit wachsender Anforderungen insbesondere an „personenbezogene Dienstleistungen";

— Veränderungen der Sphären „Arbeit und Freizeit"; sie fungieren als eigenständige Sinnbereiche. Der erstere dient nach wie vor zu mehr als lediglich zum „Broterwerb". Er hat einen zentralen Stellenwert für die Gesellschaft und die individuelle Lebensplanung. Der letztere ist zu einer Lebenssphäre geworden, die eigene Sinngebungen vermittelt;

— die Veränderungen in der Bewertung gesellschaftlicher Arbeit; sie hat nicht mehr nur den Sinn, Erwerbseinkommen zu garantieren, sondern auch den, gesellschaftlich nützlich zu sein. Sie hat daher einen wichtigen Stellenwert bei der Identitätsfindung und -bildung der Individuen.

— Und schließlich die jüngsten Entwicklungen in der bisherigen DDR, die Probleme beim Zusammenfügen beider deutscher Staaten, den Anerkennungsproblematiken, Übergangsfristen und Diskrepanzen (zum Beispiel die zweijährigen Ausbildungsgänge), vor allem zwischen den Berufen bzw. Berufsbereichen, insbesondere aber bei den kaufmännischen Berufen.

3. Positionen

(1) Politisch-gesellschaftlicher, ökonomischer und technischer Wandel bedingen neue Schwerpunktsetzungen im Bereich der beruflichen Bildung:

— Der Einsatz neuer Techniken/Technologien erfordert in Zukunft sich verändernde fachinhaltliche und methodisch-didaktische Antworten in der beruflichen Bildung;

— der ökologische Umbau macht eine grundlegende Revision der technisch-gewerblichen Berufsbilder notwendig. Die veränderten Wechselbeziehungen zwischen Arbeit und Freizeit fordern dazu heraus, daß für den Freizeitbereich, der außerhalb des traditionellen Berufsbildungssystems steht, entsprechende Berufsbilder entwickelt werden;

— das Problem neuer Berufsschneidungen (betriebswirtschaftlich-technisch) kann nicht durch die Schaffung von Assistenzberufen gelöst werden. Vielmehr ist darauf zu achten, durch anerkannte Weiterbildungswege zusätzliche Qualifikationen auch sozialrechtlich zu verankern;

— personenbezogene Dienstleistungen (Freizeitbereich, Kranken- und Altenpflege) müssen ins duale System aufgenommen werden;

— Pflegeberufe bedürfen einer neuwertigen, inhaltlichen Ausgestaltung, mit dem Ziel der sozialen Anerkennung der Berufsinhaber/-innen.

(2) Die Kompetenz des Bundes bei der Einflußnahme auf die Berufsbildung ist zu stärken; gleichzeitig ist die föderale Trennung zur schulischen Seite des dualen System fortzusetzen, damit auch die Länder ihre Verantwortung bei der Ausbildung junger Menschen wahrnehmen können.

(3) Die engere Kooperation zwischen Betrieben/Verwaltungen und Berufsschulen ist zu unterstreichen, um die Berufsbildung an ihren beiden Lernorten zu einer noch engeren Verzahnung zu führen. Die Länder müssen ihre Verantwortung beibehalten.

(4) Zur ständigen Fortentwicklung der Berufsbildung und ihrer Innovation sind die verfügbaren Instrumente des Berufsbildungsgesetzes — insbesondere die Forschungsaktivitäten des Bundesinstituts für Berufsbildung — finanziell weiter auszubauen. Mittel und Methoden zur Erprobung innovativer Ansätze, wie sie aus Forschungsaktivitäten des Bundesinstituts für Berufsbildung resultieren, sollen zügig und breit gefächert (Modellversuche) in die Praxis umgesetzt werden. Gleichzeitig soll an der Evaluation der praktischen Übernahme neugeordneter Ausbildungsordnungen eine breite wissenschaftliche Öffentlichkeit partizipieren. Dies ist ebenfalls für die Evaluation von Modellversuchen zu empfehlen, die als Grundlage für die ständige Weiterentwicklung der Berufsbildung anzusehen sind.

(5) Die Forschungsautonomie des Bundesinstituts für Berufsbildung muß unangetastet bleiben. Durch die ständige Beteiligung von Sozialparteien, Bund und Ländern am Forschungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung und in den Fach- und Sachverständigengremien, insbesondere zur Erarbeitung der Neuordnungen, ist ein hohes Maß gesellschaftlicher Partizipation gewährleistet. Anzuraten ist die Verstärkung der Position von Praktikern der beruflichen Bildung im Rahmen der betrieblichen Evaluation. Dadurch könnte ermöglicht werden, daß die aus der konkreten Ausbildungssituation herrührenden Erfahrungswerte nicht nur durch Verbandsvertreter und Repräsentanten der Sozialparteien behandelt werden, sondern auch von Praktikern, die naturgemäß sowohl die Inhalte selbst als auch die didaktischen Prinzipien und Methoden in ihre Überlegungen einbeziehen. Sie sind unmittelbar mit der Realtität beruflicher Sozialisation befaßt; ihr Erfahrungspotential ist zu nutzen.

(6) Angesichts des demographischen Wandels ist ein besonderes Augenmerk auf die erhöhte Teilnahme von Abiturienten einerseits, zum anderen auf die ständige Weiterbildung zu richten.

Es muß verhindert werden, daß es zu einer klassenspezifischen Differenzierung in der Berufsbildung kommt. Grundsätzlich muß der Erwerb eines anerkannten Ausbildungsberufs für Absolventen jeder allgemeinbildenden Schule zugänglich sein. Deshalb ist darauf hinzuwirken, das Anspruchsniveau so zu gestalten, daß alle Schulabgänger den Beruf ihrer Wahl erlernen können. Verkürzte Ausbildungszeiten, wie sie bisher für Abiturienten möglich sind, dürfen weder aus wirtschaftlichen noch aus bildungspolitischen Erwägungen zu Lasten von Nichtabiturienten gehen.

(7) Zu berücksichtigen ist weiterhin der Mangel an Ausbildungsplätzen des letzten Jahrzehnts. Da an den Beruf tarifliche und andere sozialrechtliche Bindungen bestehen, muß gewährleistet sein, daß Personen jeder Altersgruppe eine Ausbildung und einen Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf nachholen können. Es ist darauf hinzuwirken, daß sich die Betriebe verstärkt an dem Prozeß der Nachqualifizierung Erwachsener beteiligen. Vor allem die Berufsschulen sind aufgefordert, entsprechende Berufsschulklassen einzurichten und ihr Personal auf die Erwachsenengruppen inhaltlich und methodisch zu orientieren. — Es ist besonders herauszustellen, daß Frauen (unter anderem Berufsrückkehrerinnen) gleichfalls diese Chance erhalten müssen.

(8) Anlage, Ausstattung und Orientierung überbetrieblicher Ausbildungsstätten haben sich in der Vergangenheit bewährt. Die überbetrieblichen Ausbildungsstätten sollen im Prozeß der Erwachsenen-Nachqualifizierung zukünftig eine verstärkte Rolle einnehmen. Dies bedingt auch erhebliche Finanzierungszuschüsse an überbetriebliche Ausbildungsstätten. Damit wäre gewährleistet, sukzessive dem im Weiterbildungsbereich existierenden Wildwuchs zu begegnen und eine Gleichstellung zwischen Erstausbildung und der Nachqualifizierung Erwachsener zu bewirken.

(9) Die Qualitätsverbesserung der beruflichen Weiterbildung bedingt auch, daß langjährig in der Diskussion befindliche Ansätze, wie der

- Bildungspaß,
- Modul-/Baukastensystem und
- „Recurrent Education"

einzulösen sind. Hierbei ist besonders darauf zu achten, daß die besonderen Lebensbedingungen von Frauen (temporäre Unterbrechung der Berufsarbeit, Teilzeitarbeit) berücksichtigt werden, mit dem Ziel, ihre spezifische Berufs- und Karriereplanung zu realisieren.

(10) Durch ihre Instrumente der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung kommt der Bundesanstalt für Arbeit eine wesentliche Rolle bei der beruflichen Bildung zu. Damit nicht nur kurzfristige, regional eingeschränkte Bewertungskriterien angelegt werden, soll sich die Bundesanstalt für Arbeit bei ihrer Entwicklung von Maßnahmen auf die Ergebnisse und Erkenntnisse aus Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung beziehen. Durch die Schaffung und Anerkennung von anerkannten Weiterbildungswegen und -abschlüssen würden auch der Bundesanstalt Instrumente zur Verfügung stehen, über kurzfristige Überlegungen hinaus eine längerfristig tragbare, strategisch orientierte Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik zu bewirken.

Kapitel IV.2
Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen

Kapitel IV.2.1
Tätigkeitsbericht

(1) Fragestellungen gemäß Einsetzungsbeschluß

Die Weiterbildung wird in Zukunft noch stärker an Bedeutung gewinnen. Sie wird zu einem eigenständigen und gleichwertigen vierten Bildungsbereich. Dieser Einschätzung entsprechend hat die Enquete-Kommission das Problemfeld „Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen" in einem eigenen Arbeitsschwerpunkt beraten. Insbesondere zu folgenden Fragen waren gemäß Einsetzungsauftrag empfehlungsorientierte Antworten zu erarbeiten,

- welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und sozialen Haltungen in der Weiterbildung vermittelt werden müssen, wenn der einzelne im raschen Prozeß wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen aktiv bestehen können soll, und wie Innovationsfähigkeit und Flexibilität besser gefördert werden können;
- welche Konsequenzen die Veränderungen durch die neuen Kommunikationstechnologien haben.
- Im Hinblick auf einen möglichen ordnungspolitischen Handlungsbedarf war ferner zu prüfen, wie lebenslanges Lernen für alle ermöglicht werden kann und welche Folgerungen sich daraus für Organisation und Finanzierung der Weiterbildung ergeben.
- Darüber hinaus sollte geklärt werden, inwieweit sich Jugendliche und Erwachsene auch im Rahmen von Weiterbildung auf die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik vorbereiten können.

Bei der Beschäftigung mit diesen Fragestellungen und der Ableitung von Empfehlungen hat die Enquete-Kommission thematisch übergreifende sowie arbeitsschwerpunktbezogene öffentliche Anhörun-

gen von Verbänden und Experten durchgeführt. Des weiteren wurden Gutachten in Auftrag gegeben, die die Weiterbildung insgesamt oder Themenstellungen mit anderen Bildungsbereichen und Querschnittsfragen betreffen.

In nachstehendem Tätigkeitsbericht wird diese Arbeit auf ihre inhaltlichen Schwerpunkte verdichtet und in chronologischer Reihenfolge beschrieben.

(2) Anhörungen von Verbänden und Experten mit weiterbildungsrelevanten Fragestellungen

a) Expertenanhörung zum Thema „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren" am 11. Mai 1988 (siehe Zwischenbericht, Kapitel 2.1.1)

Im Zusammenhang mit der Debatte um die These eines Trends zur Höherqualifizierung wurde folgender Komplex diskutiert: Die Länge der Verweildauer in Bildungseinrichtungen, so wurde festgestellt, wachse direkt proportional zum Umfang der innovativen Wissensinhalte. Damit wachse aber auch zugleich der Umfang des nach wie vor zu lernenden, aber veralteten Wissens. Dies wiederum versuche man gegenwärtig durch eine weitere Verlängerung der Verweildauer zu kompensieren, was cum grano salis ein Zirkelschluß sei. Demgegenüber, so wurde vorgeschlagen, sei man besser beraten, die Verteilung der Bildungszeiten innerhalb des Lebenszyklus grundsätzlich zu überdenken. Ferner müsse über die Abstimmung zwischen Inhalten der Erstausbildung und der Weiterbildung neu diskutiert werden (siehe auch Ziffer 4).

b) Expertenanhörung zum Thema „Zukunft, auf die das Bildungswesen vorbereitet sein und selbst mit vorbereiten sollte" am 16. Juni 1988 (siehe Zwischenbericht, Kapitel 2.1.2)

Infolge der sich wandelnden Produktionsstruktur, so wurde von teilnehmenden Experten prognostiziert, ergebe sich zusehends die Notwendigkeit zu einem lebensbegleitenden Lernen. Die steigende Bedeutung der Weiterbildung gerade als ein Instrument zur Bewältigung dieses Wandels lasse es erforderlich erscheinen, die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich lebensbegleitend weiterzubilden, schon sehr früh zu wecken, zu fordern und zu fördern, zumal der einzelne sich stärker als bisher seiner eigenen Verantwortung für seine Qualifikationen und Kompetenzen bewußt werden müsse. Technologische Innovationen eröffneten zunehmend neue Gestaltungsfreiräume, zu deren Nutzung gezielt weitergebildet werden müsse. Der Erfolg von beruflicher Weiterbildung hänge in besonderer Weise mit dem Grad ihrer Bezogenheit auf den gegenwärtigen oder künftigen Arbeitsplatz zusammen.

c) Expertenanhörung zum Thema „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspektes" am 5. Februar 1989 (siehe Zwischenbericht, Kapitel 2.1.3)

Hier wurde auf die demographische Entwicklung und ihre Auswirkungen auf das Erwerbspotential aufmerksam gemacht: Aufgrund des stetig zurückgehenden Facharbeiternachwuchses sei die Weiterbildung aller zur Verfügung stehenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dringlicher als in der Vergangenheit. Hierfür geeignete Formen der Kooperation zwischen den verschiedenen Trägern der Weiterbildung würden in Zukunft notwendiger werden. Damit eng zusammenhängend, so wurde festgestellt, sei die Frage nach der öffentlichen Anerkennung von Weiterbildungsmaßnahmen zu diskutieren. Der Strukturwandel, wie von einigen Experten vorgebracht wurde, führe darüber hinaus zu inhaltlich neuen Aufgabenstellungen, beispielsweise im Bereich des Umweltschutzes, denen auch die Curricula in der Weiterbildung Rechnung tragen müßten.

d) Verbändeanhörung zum Arbeitsschwerpunkt „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" am 14. September 1988 (siehe Zwischenbericht, Kapitel 2.2)

Seitens der teilnehmenden Verbände wurde übereinstimmend davon ausgegangen, daß die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung in Zukunft zunehmen werde. Zu den Schlüsselfragen zählten die Sicherung des Zugangs für alle Weiterbildungsinteressenten sowie Fragen zu einer bundeseinheitlichen Rechtsordnung, die unterschiedlich beurteilt wurden. Eine stärkere Einbeziehung der Berufsschulen zu Zwecken der beruflichen Weiterbildung wurde im Grundsatz mehrheitlich begrüßt. Dabei blieb strittig, in welcher Form und in welchem Umfang eine solche Einbeziehung zu verwirklichen sei. Hinsichtlich der Möglichkeiten zur Verbesserung auch der Weiterbildungsdidaktik wurde auf die methodische Nutzung von Qualitätszirkeln, der Lernstattarbeit und des Erfahrungslernens in Kleingruppen hingewiesen.

e) Expertenanhörungen zum Thema „Deutsch-deutsche Bildungsfragen" am 14. März 1990 und am 25. April 1990 (siehe Anhangsband, Kapitel D.4)

Angesichts der aktuellen deutschlandpolitischen Entwicklungen und Perspektiven nach der Grenzöffnung am 9. November 1989 wurde eine über den Einsetzungsauftrag hinausgehende Analyse des zu gestaltenden Verhältnisses beider deutscher Bildungssysteme ausdrücklich in das Arbeitsprogramm der Kommission einbezogen. In der Expertenanhörung am 25. April 1990 konzentrierten sich die Diskussionsbeiträge im Bereich der Weiterbildung darauf, einen ersten Überblick über akut anstehende Weiterbildungsfragen sowie langfristig zu erwartende Weiterbildungsprobleme zu geben. Dabei zeigten

sich insbesondere folgende Aufgabenfelder im Bereich der Weiterbildung als dringend entscheidungsbedürftig:

— Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Beschäftigte, um das Aufbrechen von arbeitsmarktpolitischen Problemen möglichst im Ansatz zu verhindern;

— Weiterbildung der Ausbilder, um sie in den Stand zu versetzen, innerdeutsche Qualifikationsunterschiede rasch abzubauen;

— Verbindung von inhaltlichen und rechtlichen Fragen der Weiterbildung bei der rahmenrechtlichen Regelung von Zuständigkeiten und umgehenden Beseitigung vorherrschender Strukturdefizite;

— personelle, materielle und finanzielle Unterstützung, um die Entwicklung eines eigenständigen und situationsangemessenen Weiterbildungskonzeptes umfassend sicherzustellen;

— Weckung und Förderung eines neuen Verantwortungsbewußtseins, um gleichermaßen für Beschäftigte und Betriebsleitung eine selbstverantwortete Gestaltung von bedarfsgerechter Weiterbildung zu ermöglichen.

f) Auswertungsarbeiten zum Thema „Politische und kulturelle Bildung“

Die im Einsetzungsauftrag aufgegebene Klärung der Frage, in wieweit die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Kultur und Politik auch durch eine angemessene Weiterbildung vorbereitet und gefördert werden kann, hat die Enquete-Kommission an verschiedenen Stellen als Querschnittsthema diskutiert. Da die Thematik der politischen und kulturellen Bildung parallel zur Arbeit der Enquete-Kommission im Innenausschuß und im Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages diskutiert wird, verzichtete die Enquete-Kommission auf eine eigenständige Bearbeitung dieser Fragen und verweist auf die hierzu bereits stattgefundene öffentliche Expertenanhörung des Innenausschusses und des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft am 8. Mai 1989. Parallel zur Fertigstellung des Berichts der Enquete-Kommission werden in den Fraktionen Anträge zur politischen Bildung vorbereitet, die voraussichtlich noch in dieser Legislaturperiode im Deutschen Bundestag beraten werden.

(3) Verbändeanhörung zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung — lebenslanges Lernen“ am 8. Februar 1989 (siehe Zwischenbericht, Kapitel 2.3)

Im Rahmen dieser Anhörung wurden folgende thematische Schwerpunkte erörtert:

Erstens wurde nach dem zugrundeliegenden Verständnis von Weiterbildung gefragt. Es herrschte Konsens, daß in Zukunft von einem weitgefaßten und ganzheitlichen Weiterbildungsverständnis auszugehen sei. Beruflich-fachliches und allgemeinbildend-überfachliches Wissen seien gleichermaßen für die Mitgestaltung der Zukunft bedeutsame Weiterbildungsinhalte. Bei der in der Praxis üblichen Binnendifferenzierung (beispielsweise nach Trägern, Veranlassern und den Teilnehmern vermittelten Qualifikationen) müsse vor allem aus Gründen der Vergleichbarkeit und des Verbraucherschutzes sichergestellt werden, daß die unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen ihre Angebote umfassend transparent machten (beispielsweise Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Abschlußzertifikate). Keine Übereinstimmung bestand bei der Beantwortung der Frage, wie die verschiedenen Angebote öffentlicher und privater Träger auf den verschiedenen Ebenen — Kommune, Land, Bund — aufeinander abgestimmt werden sollten. Als ein ernstzunehmendes Problem wurde die Vermeidung von möglichen psychischen Belastungen gesehen, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten und der Notwendigkeit zu „lebenslänglichem" Lernen als einer permanenten Selbstverpflichtung zu Lernleistungen erwachsen können.

Zweitens wurde nach der gegenwärtigen und zukünftig sich entwickelnden Weiterbildungsbeteiligung gefragt, vornehmlich unter Berücksichtigung der Probleme von ohnehin benachteiligten Gruppen (An- und Ungelernte, Arbeitnehmer in Klein- und Mittelbetrieben oder in strukturschwachen Regionen, Arbeitslose, Pendler, Schichtarbeiter) sowie der von Frauen. Dabei wurde deutlich gemacht, daß es eine Vielzahl von Faktoren gibt, die eine Teilnahme an Maßnahmen der Weiterbildung erschweren oder gar verhindern. Hierzu gehören unter anderem zu hohe Eingangsvoraussetzungen, eine unzureichende Information und Beratung sowie eine den Zielgruppen nicht gerecht werdende Weiterbildungsdidaktik. In der Diskussion um die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung wurden mögliche gegensteuernde Maßnahmen kontrovers erörtert, so unter anderem ein stärkerer Ausbau der Weiterbildungsberatung, eine bundesgesetzlich geregelte Koordination der regionalen Angebote, eine weitere Öffnung des Fernunterrichtswesens sowie eine gesteigerte Förderung der computer- und medienunterstützten Formen des „Selbstlernens".

Drittens wurde nach Bedarf und Wirkung der Weiterbildung im Hinblick auf den Übergang vom beziehungsweise Aufstieg im erlernten oder neuen Beruf gefragt. Dabei wurde noch einmal der Zusammenhang zwischen der Verwertbarkeit einer Qualifikation und dem Grad ihrer Arbeitsplatznähe deutlich. Die Qualifizierungschancen im unmittelbaren Anschluß an die Erstausbildung, so wurde geschlossen, ließen sich durch jene Weiterbildungsformen erheblich verbessern, die einem Baukasten-Modell gleichkämen. Das würde unter Umständen eine gesetzlich vereinheitlichte Zertifizierungsregelung erforderlich machen.

Viertens wurde nach den Zielsetzungen und zielgruppenangemessenen Methoden der Weiterbildung im Zusammenhang mit einer ihrer Aufgaben gefragt, den einzelnen zu befähigen, sich im raschen

Prozeß des technischen Wandels, des Rückgangs arbeitsintensiver Industrien und wachsender internationaler Verflechtungen zurechtzufinden. In dieser Hinsicht zeigte es sich, daß der Weiterbildung eine Doppelrolle zukommt: Einerseits ist sie selbst Motor der Entwicklung, andererseits hat sie alle an der Entwicklung Beteiligten an diese anzupassen. Von daher, so wurde argumentiert, werde einer offenen Zukunft nurmehr eine zur Selbstgestaltung offene Weiterbildung gerecht. Daher müsse die herkömmliche scharfe Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung überprüft werden.

Fünftens wurde nach den Organisationsformen der Weiterbildung gefragt, die für geeignet befunden werden können, die Bereitschaft zu fördern, sich lebensbegleitend weiterzubilden. An dieser Stelle wurde auch die Frage nach einer gesetzlichen, tarifvertraglichen und/oder allein der freien Angebotsgestaltung in einer Marktwirtschaft überlassenen Regelung behandelt (siehe auch Ziffer 6). Die Einschätzung der Qualität gegenwärtiger Weiterbildungseinrichtungen, die Transparenz des Weiterbildungsangebotes in Verbindung mit einer Sicherung des Angebotes durch verbraucherschutzanaloge Regelungen sowie die Kontrolle von neuen Formen der Selbstlernangebote wurden dabei kontrovers diskutiert. Offen blieb ferner die Frage, wie eine stärkere Dualisierung der Weiterbildung — bedarfsgerechte Aufteilung von Theorie- und Praxisanteilen — und wie die Information und Beratung über bereits bestehende Weiterbildungsangebote zu verbessern seien.

Sechstens wurde nach dem Finanzierungsbedarf und nach bedarfsdeckenden Finanzierungsmodellen einschließlich der Möglichkeiten, im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes neue Impulse zu setzen, gefragt (siehe auch Ziffer 5).

(4) Expertenanhörung zum Thema „Verteilung von Aus- und Weiterbildungszeiten im Lebenszyklus" am 8. März 1989 (siehe Anhangsband, Kapitel D.1.1)

Zu dieser Expertenanhörung war Prof. Dr. Friedrich Edding (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) eingeladen und gebeten worden, im Hinblick auf die Verwirklichung eines für notwendig befundenen lebensbegleitenden Lernens im Lebenszyklus zu marktwirtschaftlichen Lösungsvorschlägen und staatlichen Rahmenregelungen aus bildungsökonomischer Sicht Stellung zu nehmen.

In der sich anschließenden Debatte wurde die Auffassung kontrovers diskutiert, ob und inwieweit es strukturbedingte Abweichungen zwischen dem verfassungsmäßig garantierten Anspruch auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit" (Art. 2 GG) und dem derzeit vorhandenen Weiterbildungsangebot und der gegenwärtigen Weiterbildungsbeteiligung gebe. Entsprechend der jeweils unterschiedlichen Einschätzungen der momentanen Weiterbildungssituation in der Bundesrepublik Deutschland gingen die Meinungen darüber auseinander, ob es einer grundsätzlichen Neuregelung der Weiterbildung durch ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung bedürfe, in dem insbesondere Fragen der für die Teilnehmer kostenlosen Freistellung von Erwerbs-, Berufs- und Familientätigkeit zu staatlich anerkannten Weiterbildungszwecken, der Lizensierung von Weiterbildungsträgern und Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten zu regeln seien.

Prof. Dr. Edding stellte im folgenden sein Modell der „Weiterbildungs-Sabbaticals" vor, wonach jedem Bundesbürger ein Freistellungsanspruch „zwischen dem 20. und 60. Lebensjahr auf einen halben Tag je Arbeitswoche bis zu einem Sabbatjahr kumulierbar" (17/37) zugesichert werden solle. Von dieser Weiterbildungszeit solle bis zu einem Drittel für völlig frei zu wählende Weiterbildungsinhalte verfügbar bleiben. Mit eine wesentliche Voraussetzung beziehungsweise mögliche Konsequenz dieses Modells sei die drastische Verkürzung der Studienzeiten auf höchstens drei Jahre. Das damit einhergehende Verschulungsproblem wurde in der Kommission unterschiedlich beurteilt. Darüber hinausgehende Aufbaustudienzeiten seien — bezogen auf die gesamte Lebensarbeitszeit — bereits auf die jedem einzelnen zustehenden Gesamtweiterbildungszeiten anzurechnen. Prof. Dr. Edding plädierte für eine Anwendung des „dualen Prinzips" in der postgradualen Lernphase.

Zustimmung in der Kommission fand die von Prof. Dr. Edding vertretene Auffassung, daß die Weiterbildung nach dem gegenwärtig praktizierten „Mischfinanzierungsmodell" zu finanzieren sei. Dieses Modell der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen sowohl nach dem „Kosten-Nutzen-Prinzip" als auch nach dem „Subsidiaritätsprinzip" sei weiterzuentwickeln.

(5) Expertenanhörung zum Thema „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" am 15. März 1989 (siehe Anhangsband, Kapitel D.1.2)

Kosten- und Finanzierungsfragen waren gemäß Abschnitt III des Einsetzungsauftrags als „Insbesondere"-Fragen zu untersuchen. Auf den gegenwärtigen und zukünftigen Problemstand bezogen, war es das Ziel dieser Expertenanhörung, wahrscheinliche Folgerungen eines zu verwirklichenden Ansatzes „lebensbegleitenden Lernens für alle" für die Organisation und Finanzierung der Weiterbildung herauszufinden und ordnungspolitisch zu bewerten. Dabei wurden vor allem folgende Problemfelder sichtbar:

a) Das Problemfeld „Finanzierungsbedarf"

Einerseits wurde die These vom wachsenden Finanzierungsbedarf damit begründet, daß

— ein steigender Anteil von Langzeitarbeitslosen an der Gesamtzahl der Arbeitslosen durch Weiterbildungsmaßnahmen in die Erwerbstätigkeit wiedereingegliedert werden müsse,

— aufgrund einer demographisch bedingten Verschiebung zugunsten eines steigenden Durch-

schnittsalters der Belegschaften (bis zum Jahr 2000 wird ein Absinken des Mitarbeiteranteils der unter 30jährigen auf 20 % erwartet) auch die Weiterbildung des Mitarbeiterstammes investitionspolitisch unerläßlich werde,

— der schnelle Wandel der Produktionstechniken eine ebenso schnelle Aktualisierung der zu seiner Bewältigung erforderlichen Qualifikationen verlange sowie

— im Rahmen einer zeitgemäßen Unternehmenskultur auf die gestiegenen Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einem qualitativ angemessenen Weiterbildungsangebot einzugehen sei;

andererseits sei infolge der nach wie vor unzureichenden Ermittlungsmethoden eine Prognose des konkreten Finanzierungsbedarfs mit zu großen Unsicherheiten behaftet. Es zeigten sich zur Zeit insbesondere noch gravierende Informationsdefizite bei

— der Ermittlung von „indirekten Kosten" (Lohnfortzahlung während der Zeit der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen),

— der Ermittlung von Teilnehmerzahlen und Weiterbildungszeiten sowie

— der Ermittlung von Kosten für die Weiterbildung am Arbeitsplatz.

Weder die öffentlichen noch die privatwirtschaftlichen Aufwendungen für Maßnahmen der beruflichen und allgemeinbildenden Weiterbildung seien heute umfassend und hinreichend differenziert erfaßt, so daß bereits dieser Ausgangspunkt für eine zuverlässige Prognose des zu erwartenden Finanzierungsbedarfs nicht zu bestimmen sei. Obwohl diese seitens der angehörten Experten vorgebrachte Einschätzung geteilt wurde, konnte die Frage nach konkreten Verbesserungen der Weiterbildungsstatistik nicht eindeutig beantwortet werden. Die diskutierten Lösungen reichen von methodischen bis hin zu gesetzlichen Änderungsvorschlägen (beispielsweise Erweiterung des Bundesstatistikgesetzes, Differenzierung des Mikrozensus, Abstimmung des Mikrozensus mit dem Berichtssystem Weiterbildungsverhalten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Transparenz der einzelnen Abgrenzungskriterien).

b) Das Problemfeld „Finanzierungsbeteiligung"

Das gegenwärtige Finanzierungssystem, so wurde auf die Frage nach dem Adressaten der Bereitstellung von Finanzierungsmitteln für die Weiterbildung festgestellt, werde aus drei Quellen gespeist:

— Finanzierung durch die Betriebe,

— Finanzierung durch die öffentlichen Hände,

— Finanzierung durch die Individuen.

Die Verteilung der Mittel erfolge nach vier gleichwertigen und gleichermaßen gültigen Prinzipien:

— Kostendeckung nach dem Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme (das meint, wer den Nutzen hat, muß auch die Kosten tragen),

— Kostendeckung nach der Veranlassung einer Weiterbildungsmaßnahme (das meint, wer eine Weiterbildungsmaßnahme veranlaßt, soll auch für die damit verbundenen Aufwendungen aufkommen),

— Kostendeckung nach dem Gebot der Solidarität mit Benachteiligten (das meint, wer in einer Solidargemeinschaft lebt, hat für sozial schwache Gruppen besondere Verantwortung zu übernehmen) und

— Kostendeckung nach dem Grundsatz der Subsidiarität (das meint, wer zur eigenverantwortlichen Selbsthilfe aus eigener Kraft nicht imstande ist, hat ein Anrecht auf die Inanspruchnahme staatlicher Unterstützung).

Da sich aber im konkreten Fall nie mit Bestimmtheit eines dieser Prinzipien allein in Anspruch nehmen lasse, so wurde kritisch argumentiert, müsse eine von Fall zu Fall interessengerecht abgewogene Finanzierungsbeteiligung vorgenommen werden.

c) Das Problemfeld „Finanzierungsmodelle"

Im Rahmen der Erörterung der Frage nach einer eher marktwirtschaftlich oder öffentlich geregelten Verantwortung für die Weiterbildungsfinanzierung wurden verschiedene Modelle vorgestellt und kritisch gewürdigt: „Umlagenfinanzierungs-Modell", „Bildungsurlaubs-Modell", „Bildungsgutschein-Modell", „AFG-Modell" sowie das „Null-Tarif-Modell".

Zusätzlich wurden unterschiedliche Gestaltungsformen einer verbesserungsfähigen Ordnung der Weiterbildung diskutiert: Bundesrahmengesetzliche Regelungen, tarifvertragliche Regelungen, Betriebsvereinbarungen sowie Selbstregulierung nach den Gesetzen der freien und sozialen Marktwirtschaft.

Dabei wurden folgende Auswirkungen als grundsätzliche Probleme einer mehr öffentlich geförderten Finanzierung angesprochen:

— Wettbewerbsverzerrungen, verbunden mit empfindlichen Störungen der pluralistischen Trägerstruktur,

— Diskontinuitäten in der Weiterbildungsplanung,

— Mißbräuche durch Mitnahmeeffekte,

— zunehmender Verwaltungsaufwand,

— abnehmende Flexibilität,

— Defizite bei der Gewährleistung von bedarfsgerechten Angeboten sowie

— Zunahme des öffentlichen Finanzierungsaufwands.

Im Fall einer mehr durch Eigenleistung der Teilnehmer zu deckenden Finanzierung sei mit

— hohen Kostenbarrieren für einkommensschwache Gruppen,

— unzureichenden Qualitätskontrollen,

— insbesondere in strukturschwachen Regionen den individuellen Bedürfnissen nicht gerecht werdenden Angeboten sowie

— enormen Informations- und Beratungsdefiziten aufgrund einer zu geringen Transparenz des vorhandenen Weiterbildungsangebotes

zu rechnen.

(6) Expertenanhörung zum Thema „Weiterbildung im Tarifvertrag" am 10. Mai 1989 (siehe Anhangsband, Kapitel D.1.3)

Das Ziel dieses „Streitgesprächs" war es, eine Bestandsaufnahme der Erfahrungen mit gegenwärtig geltenden und für die Zukunft notwendig werdenden tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung, auch im Hinblick auf einen ordnungspolitischen Handlungsbedarf, zur Gewährleistung und Absicherung von Rahmenbedingungen vorzunehmen.

Wie die Analyse durch die Experten ergab, zeigen die tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung eine sowohl den Inhalt als auch den Anspruch auf Verbindlichkeit betreffende Vielfalt.

Obwohl Uneinigkeit darüber bestand, ob die berufsbezogene Weiterbildung in die Zuständigkeit von betrieblichen Sozialleistungen oder tarifvertraglichen Regelungen fällt, wurden von den Experten übereinstimmend der „Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I für Arbeiter und Angestellte in der Metallindustrie Nordwürttemberg/Nordbaden" (1988) sowie die Vereinbarung eines „Programms zur Weiterqualifizierung der Mitarbeiter" zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik (1988) als für die Zukunft der Weiterbildung bedeutsame Tarifverträge angesehen.

Zu den zum Teil kontrovers diskutierten inhaltlichen Regelungsbereichen von tarifvertraglichen Bestimmungen zur Aus- und Weiterbildung im Sinne einer pragmatischen Annäherung an einen Mindestregelungskatalog rechneten nach Auffassung der Teilnehmer im einzelnen Regelungen

— zur Absicherung von individuellen Weiterbildungsansprüchen,

— zur Mitbestimmung des Betriebsrats bei der planmäßigen Bedarfsfeststellung,

— zur Mitbestimmung durch Betriebsrat und Mitarbeiter/innen bei der Weiterbildungsplanung von Maßnahmen für Zielgruppen, Qualifikationen, Weiterbildungszeiten, Zertifizierungen, und Erfolgskontrollen,

— zur Verbesserung der Information und Beratung in Fragen der betrieblichen Weiterbildung,

— zur Freistellung von der Arbeit für Bildungszwecke,

— zur Finanzierung der Weiterbildung,

— zur qualifikationsgerechten Gestaltung der Arbeitsbereiche sowie

— zur qualifikationsangemessenen Vergütung.

Darüber hinaus wurde die Frage strittig beantwortet, ob Weiterbildungsregelungen für besondere Zielgruppen, beispielsweise für Frauen, durch gesonderte Tarifverträge oder durch Regelungen innerhalb von gemeinsamen Tarifverträgen für männliche und weibliche Beschäftigte hinreichend berücksichtigt und abgesichert werden können. Ebenso strittig waren die Antworten auf die Frage nach der Notwendigkeit einer bundesgesetzlichen Rahmenregelung zur Sicherung von Weiterbildungsansprüchen auch jener Arbeitnehmer/innen und Angestellten von Betrieben, die nicht tariflich gebunden sind.

Übereinstimmend wurde der Vorteil von Betriebsvereinbarungen hervorgehoben, mit denen differenzierter auf betriebsspezifische Weiterbildungsbedürfnisse eingegangen werden könne.

Des weiteren wurden folgende Fragen erörtert:

— Sollte eine staatliche Förderung davon abhängig gemacht werden, ob ein Tarifvertrag abgeschlossen worden ist?

— Sollte es spezielle Weiterbildungstarifverträge für Beschäftigte in der Einarbeitungs- oder Wiedereingliederungsphase geben?

— Sollten internationale Erfahrungen — soweit sie vorliegen — angesichts der europäischen Integration in die Überlegungen zur Weiterentwicklung von tarifvertraglichen Regelungen zur Qualifizierung einbezogen werden?

(7) Weiterbildungsrelevante Befunde und Empfehlungen in Kommissions-Gutachten

Im folgenden werden Kernthesen aus den von der Kommission in Auftrag gegebenen Gutachten, soweit diese den Bereich der Weiterbildung betreffen (in chronologischer Reihenfolge gemäß Zeitpunkt der Vergabe; siehe auch die Gutachtenzusammenfassungen im Anhangsband, Abschnitt C), zusammenfassend referiert:

Nr. 3: Frauen in Führungspositionen (Lenelis Kruse und Mitarbeiterinnen)

Nach wie vor wird im Weiterbildungsbereich die von familiären Verpflichtungen geprägte Lebenssituation von Frauen nicht berücksichtigt.

Während Personalleiter der fachlichen Weiterbildung den größeren Stellenwert einräumen, bevorzugen Frauen eher persönlichkeitsorientierte Weiterbildungsmaßnahmen.

Für die Karriere von Führungskräften spielt die Weiterbildung für Frauen wie Männer eine weniger bedeutsame Rolle. Berufsbegleitende Maßnahmen für Frauen können allerdings als Forum genutzt werden, informelle Kontaktnetze aufzubauen.

Für Frauen und Männern gemeinsame Führungsseminare sind geeignet, gegenseitiges Lernen zu er-

möglichen und geschlechtsspezifische Probleme bewußt zu machen.

Nr. 4: Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung (Rainer Block)

Die These vom „Bedeutungszuwachs der Weiterbildung" hat eine normative und eine deskriptive Seite:

Einerseits gehört es durchaus zur Funktionalität des vorherrschenden Weiterbildungssystems, daß der einzelne Bürger selbstverantwortlich seine Qualifikationen aktualisieren soll;

andererseits werden strukturell bedingte arbeitsmarktpolitische Benachteiligungen spezifischer Personengruppen als Handlungsmotiv für staatliche Interventionen ins Feld geführt.

Dabei mangelt es nach wie vor beiden Argumentationen an verläßlichen Daten über den relevanten Indikator „Weiterbildungsbeteiligung":

— Öffentlich zugängliche Statistiken erfassen diesen Indikator aufgrund unterschiedlicher Erhebungskonzepte, ungeklärter Überschneidungen und vorhandener Datenlücken zur Zeit immer noch unzureichend. Demzufolge lassen sich aus solchen Statistiken keine gesicherten Gesamtergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung gewinnen.

— Aus arbeitsmarkt- wie wirtschaftspolitischer Sicht ist eine langfristige, einheitliche und bundesweite Vollerhebung der beruflichen Weiterbildung, auch unter inhaltlicher Anpassung der Kategorienbildung an die Erwerbsstatistik, notwendig.

— Auf der Basis repräsentativer Erhebungen von Infratest 1985 und 1989, BIBB/IAB 1985 und Mikrozensus 1987 und 1989 kann für die Mitte der achtziger Jahre eine Stagnation beziehungsweise Konsolidierung der durchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung festgestellt werden. Für die Situation Ende der achtziger Jahre aber können — nur teilweise auf Modifikationen des Erhebungsprogramms zurückzuführende — massive Zuwächse in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung diagnostiziert werden. Dabei wird auch für die arbeitsmarktpolitisch besonders gefährdete Gruppe der Berufstätigen ohne Ausbildungsabschluß 1988 der höchste Wert der prozentualen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung erreicht. Demgegenüber wird vom Statistischen Bundesamt zwischen den Mikrozensus-Erhebungen von 1987 und 1989 ein leichtes Sinken der durchschnittlichen Weiterbildungsquote dokumentiert: Von häufig überdurchschnittlichen Verlusten sind dabei vornehmlich männliche deutsche Erwerbstätige mit hoher Qualifikation in gesicherten Beschäftigungsverhältnissen betroffen.

— Die Teilnehmer an der beruflichen Weiterbildung sind überwiegend Erwerbstätige. Die Weiterbildungsquote der Erwerbslosen liegt unterhalb der von Erwerbstätigen, gleicht sich dieser seit Mitte der achtziger Jahre aber allmählich an.

— Im Zeitverlauf läßt sich eine durch den technischen Innovationsprozeß sich verschärfende Polarisierung der sozialen Gruppen ausmachen: Zu den „Verlierern" zählen an- und ungelernte Arbeiter sowie einfache Angestellte und Erwerbstätige der gewerblichen Berufe und sachbezogenen Dienstleistungsberufe. Zu den „Gewinnern" gehören höhere und leitende Angestellte, höhere Beamte sowie Erwerbstätige der Büro-/ Verwaltungs- und personenbezogenen Dienstleistungsberufe.

Vollzeitbeschäftigte Frauen beteiligen sich annähernd gleich stark an Weiterbildungsmaßnahmen wie ihre männlichen Kollegen. Erwerbstätige deutsche Frauen in jüngeren Altersgruppen und auf höheren Qualifikationsebenen zeigen laut Mikrozensus eine sogar deutlich größere Weiterbildungsbeteiligung als ihre männlichen Kollegen. Die niedrigere Weiterbildungsquote bei teilzeitbeschäftigten Frauen erklärt sich vornehmlich durch rein persönliche Merkmale dieser Gruppe sowie die spezifische Struktur der angebotenen Teilzeitarbeitsplätze und nicht notwendigerweise durch das Faktum der Teilzeitbeschäftigung an sich.

Zu den vorrangigen Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung rechnen: Lebensalter, schulisches und berufliches Ausbildungsniveau, Berufsgruppe, Wirtschaftszweig.

Betriebliche Personalentwicklungsstrategien, die zunehmend an Bedeutung gewinnen, spielen auch und gerade beim Abbau von Unterschieden in der Beteiligung eine entscheidende Rolle.

Unter den vielfältigen Veranstaltungstypen überwiegen kurzfristige Weiterbildungsmaßnahmen, insbesondere Einweisungs- und Einarbeitungsprozesse.

Besonders problematisch ist die geringe Weiterbildungsbeteiligung in strukturschwachen und in durch überdurchschnittliche Arbeitslosenquoten gekennzeichneten Regionen.

Eine sich fortsetzende Expansion der Weiterbildungsbeteiligung droht die bisherigen Allokations- und Selektionsfunktionen von Weiterbildung zu verschieben. Demzufolge wäre Weiterbildung in Zukunft gleichwohl eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung mehr zur Verbesserung beziehungsweise Sicherung der Beschäftigungschancen.

Nr. 5: Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD (John Lowe)

Demographische Entwicklung, Strukturwandel und sich verschärfender Wettbewerb über die nationalen Grenzen hinweg bedingen eine Intensivierung der Weiterbildungsmaßnahmen in allen OECD-Mitgliedsländern.

In allen Mitgliedsländern ist hinsichtlich einer zu organisierenden „Recurrent Education" auf

— die besonderen Belange kleiner und mittlerer Unternehmen,

— die eigenständigen Anforderungen unterschiedlich entwickelter Regionen und

— die weiterbildungsspezifischen Bedürfnisse besonderer Zielgruppen (langfristig Arbeitslose, arbeitende und alleinerziehende Mütter, Senioren)

einzugehen.

Nr. 7: Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen (Winfried Sommer)

Die „telematische Vernetzung" (Integration von Telekommunikation und Informatik) ermöglicht neue Wege der Weiterbildungsdidaktik nach dem Konzept eines offenen und interaktiven „distance learning". Lernorte und Lernzeiten in der Weiterbildung können auf diese Weise flexibel, dezentral und den individuellen Lernbedürfnissen angemessener gestaltet werden. In der flächen- und bedarfsdeckenden Anwendung neuer Medien bestehen im Verhältnis zu anderen Industrieländern in der Bundesrepublik Deutschland erhebliche Defizite. Bis heute steht eine systematische Bestandsaufnahme aus.

Das primäre Einsatzfeld der neuen Medien und der Informations- und Kommunikations-Technologien wird primär die berufliche und nur sekundär die allgemeine und politische Weiterbildung sein.

Fernunterricht und Fernstudium werden im Bereich der Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Bei ihrer wissenschaftlichen Begleitung würde eine Medienuniversität nach dem Modell der amerikanischen „National Technological University" (NTU) wertvolle Dienste leisten.

Zu Zwecken einer besseren Koordinierung und Programmentwicklung bietet es sich an, ein nationales deutsches Medienzentrum nach dem Modell des englischen „Open College" ins Leben zu rufen. Die deutsche Beteiligung an einschlägigen europäischen Projekten und Programmen im Bereich neuer interaktiver Lernsysteme ist zu intensivieren.

Die Kompetenz, solche Lernsysteme zu Weiterbildungszwecken zu nutzen, wird zu einer zentralen Schlüsselqualifikation der zukünftigen Informations- und Kommunikationsgesellschaft werden.

In Verbindung mit der Realisierung solcher neuen Lernformen erscheint es dringend geboten, eine entsprechende Veränderung der schulischen Erstausbildung einzuleiten.

Nr. 8: Die Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologie/Neue Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes (Hans-Günter Rolff und Mitarbeiter/innen)

Über 80 % aller Unternehmen, die Mikroelektronik einsetzen, führen hierfür innerbetriebliche Qualifikationsmaßnahmen durch, die in der Regel anwendungs- und gerätespezifisch angelegt sind.

Nach wie vor besteht Bedarf an einer Grundbildung in der Informations- und Kommunikations-Technologie. Für die Nachschulung sollten sich insbesondere die Volkshochschulen verantwortlich fühlen.

Die durch den Weiterbildungsbedarf im Bereich der Informations- und Kommunikations-Technologie sich ergebenden Anforderungen bedingen stärkere Kooperation, Transparenz und öffentliche Kontrolle aller Beteiligten.

Die Aus- und Weiterbildung des Personals in der Weiterbildung ist zu intensivieren und sollte überregional wie interdisziplinär organisiert werden.

Sowohl bei der Anschaffung von Hard- und Software als auch bei der Unterstützung von Interessierten, die bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote auf diesem Gebiet suchen, bedarf es einer professionellen Beratung.

Nr. 9: Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen (Michael Brater und Mitarbeiter; Teilgutachten zum Thema „Arbeitslehre" von Heinz Dedering)

Die methodisch-didaktische Weiterbildung der Ausbilder nach den Ausbildereignungsverordnungen muß an neue Entwicklungen angepaßt werden. Den persönlichkeitsfördernden Anforderungen entsprechende Weiterbildungsangebote sind durch die Kammern sicherzustellen (beispielsweise in „regionalen Ausbilder-Akademien"). Die Betriebe sind aufgerufen, die hierzu notwendigen innerbetrieblichen Voraussetzungen zu schaffen (beispielsweise durch Freistellung, Vertretung, Finanzierungshilfen).

Eine engere Kooperation dieser Weiterbildungsmaßnahmen verlangt neue Formen der gegenseitigen Unterstützung, beispielsweise in Ausbilderarbeitskreisen oder Ausbilder-Gestaltungszirkeln.

Nr. 11: Umweltlernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Christoph Nitschke)

Der Weiterbildungsmarkt im Bereich des Umweltlernens leidet unter mangelnder Transparenz und unzureichender Qualitätskontrolle, wie sich am Beispiel der Weiterbildung zum „Umweltberater" zeigt: Für die Ausbildung sind je nach Träger Weiterbildungszeiten zwischen drei Monaten und zwei Jahren nötig.

Ein Dilemma umweltbezogener Weiterbildung liegt in ihrer themenspezifischen Polarisierung: So wie der ökologische Gehalt mit dem Grad der „Wirtschaftsferne" zunimmt, entschwindet er umgekehrt, je spezialisierter die Weiterbildungsmaßnahmen auf die konkreten Belange des Betriebes ausgerichtet sind: „Das ökologisch Ungenügende ist wirtschaftspraktisch genug, und das ökologisch Notwendige wird wirtschaftlich nicht (ausreichend) nachgefragt" (Nitschke 1989, S. 109).

Nr. 13: Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich Wandel des dualen Systems?; hier: Teilgutachten zu Fragen „postsekundärer Bildung" und Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung (Antonius Lipsmeier)

Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland zeichnet sich nach wie vor durch eine relativ

stark ausgeprägte Trennung der einzelnen Bildungsbereiche aus. Die wachsende Komplexität der Arbeitsorganisation, die zunehmenden Innovations- und Rationalisierungsprozesse im Bereich der industriellen Produktion und der kaufmännisch-verwaltenden Angestelltentätigkeiten sowie die Notwendigkeit der Vermittlung ganzheitlicher Lernkonzepte, wie sie dem handlungsorientierten Lernen und den „Schlüsselqualifikationen" zugrundeliegen, sprechen für eine verbesserte Verzahnung der beruflichen Erstausbildung mit der beruflichen Weiterbildung.

Dazu empfehlen sich Veränderungen der Curricula und Unterrichtsmethoden sowie der Organisationsformen hin zu einer kombinierten Aus- und Weiterbildung. Darüber hinaus wird für eine integrierte Aus- und Weiterbildungsberatung, eine integrierte (individuelle und institutionelle) finanzielle Förderung sowie eine bereichsübergreifende Gestaltung der Aus- und Weiterbildung (im kaufmännisch-verwaltenden und gewerblich-technischen Bereich) votiert.

Nr. 15: Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien (Helga Krüger und Untergutachterinnen)

Forschung und Dokumentation zur Beteiligung von Frauen an der betrieblichen Weiterbildung sind nach wie vor unzureichend.

Lage und Dauer der Normalarbeitszeit stellen für Frauen aufgrund ihrer Vereinbarkeitsinteressen von Familie und Beruf eine erhebliche Weiterbildungsbarriere dar.

Frauen erfüllen seltener die Anspruchsvoraussetzungen des Arbeitsförderungsgesetzes und haben aufgrund der im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen niedrigeren Entlohnung in der Phase ihrer Erwerbstätigkeit einen niedrigeren, unzureichenden finanziellen Förderanspruch.

Zu den bildungspolitischen Empfehlungen zur Verbesserung der Situation von Frauen in der Weiterbildung im einzelnen zählen:

— Loslösung des Anspruchs auf Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz von der Voraussetzung einer vorherigen Berufstätigkeit,

— Loslösung der Unterhaltsgeldberechnung vom früheren Verdienst und Anhebung des Unterhaltsgeldes über den Sozialhilfesatz,

— Öffentliche Förderung der innerbetrieblichen Weiterbildung von teilzeitbeschäftigten Frauen,

— Gesetzliche Regelung einer zu verbessernden Kinderbetreuung,

— Inanspruchnahme von „sozialpädagogischer Betreuung und Beratung vor und während Weiterbildungsmaßnahmen nach längerer familienbedingter Unterbrechung der Erwerbsarbeit" (Krüger 1989, S. 38).

Kapitel IV.2.2

Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen

Mehrheitsauffassung

Gliederung/Empfehlungen zu:

1. Standpunkte und Grundsätze
2. Zeiten und Inhalte
3. Öffentliche Verantwortung und besondere Zielgruppen
4. Lernformen und Medien
5. Leistungsnachweis und Leistungsgüte
6. Zugang und Beteiligung
7. Gliederung und Einrichtungen
8. Kosten und Finanzierung
9. Information und Beratung
10. Berichtswesen und Forschung

Die Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland wird in Zukunft als vierte Säule des Bildungswesens noch stärker an Bedeutung gewinnen und gewinnen müssen. Dafür sprechen vier Gründe:

Erstens vermittelt Weiterbildung die gebotene wie erwünschte Erweiterung des ursprünglichen Bildungshorizontes,

zweitens erlaubt Weiterbildung, mit den sich immer schneller wandelnden Umweltbedingungen in Arbeit, Technik und Gesellschaft schrittzuhalten,

drittens hilft Weiterbildung, entwicklungsbedingte Abweichungen in Qualifikationsprofilen der Erstausbildungsphase gegenüber Anforderungsprofilen in der sich anschließenden Berufs- und Lebensphase auszugleichen sowie die berufliche Karriere fortzusetzen, und

viertens sichert Weiterbildung die zur Bewältigung und Gestaltung der neuen Herausforderungen notwendige Innovationskraft.

Der Plausibilität dieser Begründung für die wachsende Bedeutung der Weiterbildung entsprechend läßt sich dieser Trend auch unmittelbar sowohl an der gestiegenen positiven Grundeinstellung als auch an den stetig steigenden Teilnehmerzahlen direkt ablesen: 1988 haben 12,5 Millionen (der 19- bis 65jährigen) Bürgerinnen und Bürger an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen, und 92 % der von Infratest Befragten gaben an, daß sie die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen für ihren beruflichen Erfolg für notwendig halten (vgl. Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1989).

Das individuelle Weiterbildungsverhalten wird freilich von einer Vielzahl von Faktoren mitbestimmt, beispielsweise vom Lebensalter, dem Geschlecht, dem Grad der Vorbildung und Bildungserfahrung, dem Verwertungsbezug, dem Wissen um die Angebote, der Beratung, der Zugänglichkeit, dem Lebensumfeld, der Bereitschaft, dem Zeitaufwand, der Kostendeckung. Aus diesem Grunde läßt sich die expansive Entwicklung, wie sie aus der Weiterbildungsstatistik herauszulesen ist, ursächlich weder aufgrund der Art der Weiterbildungsmaßnahme

noch aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe allein erklären. So wird beispielsweise gegen die herkömmliche Erwartung nur von 6 % der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1988 befragten Berufsunterbrecherinnen eine zu geringe finanzielle Unterstützung und von nur 9 % ein zu dürftiges Angebot als Grund ihrer Nichtteilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen angegeben.

Der Abstand der Teilnehmeranteile von Frauen und Männern, auch das ist ein begrüßenswerter Trend im Weiterbildungsverhalten, ist inzwischen auf 5 % zusammengeschmolzen. In dem „Berichtssystem Weiterbildungsverhalten" wird hierzu zusammenfassend festgehalten: „Betrachtet man Männer und Frauen in vergleichbaren beruflichen Situationen, so ist eine durchgängig höhere Beteiligung der Männer auch bei der beruflichen Weiterbildung nicht festzustellen" (Ebenda, S. 7).

Zugenommen haben Weiterbildungsmaßnahmen, die auf die Aktualisierung und Erweiterung verwertungsbezogener Kenntnisse abzielen. Das unmittelbare „Lernen am Arbeitsplatz" gewinnt immer mehr an Bedeutung. Bemerkenswert ist auch folgender Weiterbildungstrend: Nicht nur in Großunternehmen, sondern auch im Handwerk und in der klein- und mittelständischen Industrie haben sich mit der zunehmenden Einsicht in den höheren Stellenwert auch die finanziellen Aufwendungen für die Weiterbildung erheblich erhöht, wie aus dem Forschungsbericht des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, „Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen" (BIBB/IAB 1987) und dem Gutachten des Instituts der deutschen Wirtschaft für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (IW 1990) zu entnehmen ist.

Im Zeitreihenvergleich zeigt sich eine gewisse Neigung zu zeitlich kürzeren und damit inhaltlich verdichteten Kursen. Wie aber in Erfolgskontrollen nachzuweisen ist, sagt die Dauer einer Weiterbildungsmaßnahme allein noch nichts über ihre Güte und Verwertbarkeit im Arbeitsleben aus.

Ebenso gibt die statistisch nur relative Wirksamkeit von Wiedereingliederungsprogrammen für Langzeitarbeitslose den tatsächlich erzielten Gesamterfolg der „Qualifizierungsoffensive" nicht wieder. Weiterbildung in diesen Fällen, wie auch bei Maßnahmen für Un- und Angelernte, war immer dann besonders erfolgreich, wenn eine Verbindung von Theorie und Praxis in der Vermittlung unmittelbar arbeitsplatzbezogener Inhalte und Methoden hergestellt werden konnte, am günstigsten mithin, wenn diese Maßnahmen als Verbund von Beschäftigungsbetrieb und überbetrieblicher Bildungseinrichtung gestaltet wurde (vgl. hierzu auch die Resultate aus dem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung, „Berufliche Weiterbildung von längerfristig Arbeitslosen"; BIBB 1990). Hier gilt es bei zukünftigen subsidiären Fördermaßnahmen entsprechend anzusetzen.

An diese Entwicklungen anknüpfend, gilt es angesichts der neuen Herausforderungen den erfolgreichen Ausbau des Weiterbildungswesens verstärkt fortzusetzen:

In der Vergangenheit hat sich gezeigt, daß mit der Höhe des Erstausbildungsabschlusses auch die Bereitschaft und der Bedarf nach zusätzlicher Weiterbildung zunimmt. Auch darum wird man in Zukunft von einem steigenden Weiterbildungsbedarf ausgehen müssen.

Als weiterer Grund für eine stärkere Berücksichtigung der Weiterbildung im Berufsleben kommt hinzu, daß bei vielen Jugendlichen in den letzten Jahren die Erstausbildung nicht gerade die Ausbildung ihrer ersten Wahl war. Man wird also davon ausgehen müssen, daß die damit erreichte berufliche Qualifikation für einen Teil der Arbeitnehmer nicht voll ihren Neigungen und Fähigkeiten entspricht, so daß auch aus diesem Grund in der Zukunft erhebliche Weiterbildungsaufgaben anfallen. Insbesondere wird man durch verstärkte Weiterbildungsmaßnahmen auch den Erwartungen jener rund 1,5 Millionen Jugendlicher nachkommen müssen, die in der Vergangenheit, aus welchen Gründen auch immer, keinen berufsqualifizierenden Abschluß erzielen konnten.

Mit der Einführung neuer Techniken (Mikroelektronik, CAD-Systeme, NC-Werkzeugmaschinen, Industrieroboter, Telekommunikationsnetze) kommt es insbesondere zu einer Veränderung der Arbeitsorganisation und der Arbeitsinhalte. Aus veränderten Inhalten folgen schließlich neue Anforderungen an die berufliche Qualifikation. Zum einen gehen alte Qualifikationsinhalte verloren, weil bestimmte Aufgabenstellungen mit neuen Techniken besser, einfacher und billiger auszuführen sind, zum anderen kommen neue Anforderungen hinzu, so daß nicht zwangsläufig nurmehr von einer Höherqualifizierung auszugehen ist, sondern insbesondere auch davon, daß ein Teil der Qualifikationen über die Zeit ganz ausgetauscht werden muß. Die Stellung des einzelnen Betriebes und der gesamten Volkswirtschaft in einem sich stetig im Fluß befindlichen, grenzüberschreitenden Rationalisierungs- und Innovationswettbewerb erfordert nicht nur die Überführung von Finanz- in Sachkapital, sondern vor allem auch Investitionen in die Personalentwicklung, damit eine sachverständige Bewältigung dieser neuen Techniken sichergestellt ist.

Berücksichtigt man des weiteren die gestiegene Lebenserwartung der Bevölkerung in Verbindung mit der demographischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, dann zeigt sich, daß es spätestens um das Jahr 2000 zu einer starken Verschiebung im Altersaufbau unserer Bevölkerung kommen wird, daß ein immer breiterer Überbau von Älteren von einer immer schmaler werdenden Säule von Jugendlichen getragen werden muß. Das gilt dann übertragen auch für die Personalstruktur der Betriebe. Aus diesem Verbund von verschobener demographischer Entwicklung, zunehmender Lebenserwartung und, wie zu vermuten ist, auch zunehmender Bereitschaft, über die heutigen Ruhestandsgrenzen hinaus noch beruflich tätig zu sein, erwächst das Bedürfnis, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer während des Berufslebens weiterzubilden, so daß ihre

beruflichen Qualifikationen auch noch in der zweiten Lebenshälfte zeitgemäß sind.

Nicht zuletzt ergeben sich weitere Weiterbildungsansprüche und -notwendigkeiten in Verbindung mit der anstehenden Vereinigung beider deutscher Staaten, der Öffnung des europäischen Binnenmarktes, insbesondere aber auch aufgrund der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, wobei es den sich wandelnden Bedürfnissen und Wertvorstellungen gerecht zu werden gilt.

Aus diesen Gründen ist für eine offene und pluralistische Weiterbildung zu plädieren. Einzelne Aspekte hierbei sind:

— **Weiterbildung**, als Wiederaufnahme eines zielgerichteten und geplanten Lernens im Anschluß an eine unterschiedlich ausgedehnte, aber bereits abgeschlossene erste Lernphase, ist darum an keine besondere Lebensspanne, an keine festen Einrichtungen, an keine vorgeschriebenen Lernzeiten und an keine öffentlich angeordneten Lernorte gebunden. Sie hat vor allem auf individuelle Bedürfnisse und Bedingungen von spezifischen Zielgruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen durch ein angemessen differenziertes Leistungsangebot einzugehen.

— **Berufliche Weiterbildung** setzt eine Berufsausbildung voraus. Die fehlende Berufsausbildung kann auf dem Wege der Umschulung nachgeholt werden. Durch die vorausschauende Aneignung bedarfsgerechter, breit und überfachlich angelegter sowie entwicklungsgemäß angepaßter Kenntnisse und Fertigkeiten verhindert die berufliche Weiterbildung nicht nur den beruflichen Abstieg und sichert den Erhalt des Arbeitsplatzes, sondern ermöglicht darüber hinaus auch die individuelle Berufskarriere sowie eine allgemeinbildende Erweiterung von Wissen und Können und trägt damit nicht zuletzt auch zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung bei. Eine besondere Aufgabe der beruflichen Weiterbildung kommt den Wiedereinstiegs- und Umstiegsmaßnahmen zu, um die Phase der Erwerbslosigkeit abzukürzen und anschließend auf die mitbestimmte Erhaltung der neu erworbenen Berufschancen vorzubereiten. Für viele Unternehmen ist die berufliche Weiterbildung bereits zu einem festen Bestandteil ihrer langfristigen Personalentwicklung geworden, die auf mitverantwortliches Denken und Handeln der Mitarbeiter ausgerichtet ist. Darüber hinaus wird die Personalentwicklung heute schon in Teilen der Wirtschaft als ein wesentlicher Baustein der modernen Unternehmenskultur angesehen.

— **Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung** dient in erster Linie der wissenschaftlich geleiteten Erneuerung von immer schneller alternden Fachkenntnissen sowie der Verbesserung ihrer Anwendung in der Praxis.

— **Allgemeinbildende Weiterbildung** verhilft dem Individuum neben der Möglichkeit, schulische oder auch berufsbildende Abschlüsse nachzuholen, in besonderem Maße bei der Verwirklichung seines Wunsches nach einer möglichst allseitigen Persönlichkeitsentwicklung. Sie ist darum immer auch zugleich integrativer Bestandteil der Berufsbildung. Ferner verschafft sie die erwünschte Lebenstüchtigkeit, um ganz persönliche, umweltbedingte, gesellschaftspolitische und soziale Probleme in der alltäglichen Lebenswelt bewältigen zu können. Gerade diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in einer sich beschleunigt verändernden Lebenswelt in Zukunft an Bedeutung gewinnen.

— **Kulturelle Weiterbildung** vermittelt Herkunfts- und Sinnwissen und bietet somit Hilfestellung beim Sichzurechtfinden in einer überwiegend von Vernunft und Technik bestimmten und für viele fremd gewordenen Lebenswelt. Sie ist auch als freies und offenes Angebot zu einer selbständigen Gestaltung der anwachsenden Freizeit zu verstehen.

— **Politische Weiterbildung** lehrt staatsbürgerliches Grundlagenwissen und befähigt so zu einer sachgerechteren Urteilsbildung. Sie vermittelt die Einsicht in demokratisch gesteuerte Entscheidungsvorgänge und versucht den Willen zu einer tatkräftigen und genau abwägenden Mitgestaltung des Gemeinwesens herauszubilden. Das Lernen und Einüben einer Haltung offenen Entgegenkommens gegenüber vom Grundkonsens abweichenden Meinungen in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft gehört gleichviel zur Lebenskraft des Grundgesetzes wie ein gemeinwohlgerechter Gebrauch der Freiheit.

Erst am Anfang des technischen und wirtschaftlichen Struktur- und Wertewandels stehend, wird es in Zukunft schwerer, berufliche Lebensplanung nach herkömmlichem Muster ablaufen zu lassen. Das Verdrängen der fachlichen Weiterbildung zugunsten einer Anreicherung mit überfachlichen Fähigkeiten wird unter den gegenwärtig ablaufenden Entwicklungslinien leicht zu einem nicht wieder wettzumachenden Entwicklungshindernis. Die notwendige Horizonterweiterung ins „Nebenfachliche" sowie der Austausch von besonderen Fachinhalten macht eine Verstetigung der Weiterbildung erforderlich. Wenn aber dieser Verlauf des stetigen Erwerbs von „up-to-date Qualifikationen" derart bewegt und breit ablaufen wird, wie von vielen Experten heute erwartet wird, ist nicht mehr der formale Eintritt in das Berufsleben das Wichtigste, sondern die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterbildend diese „up-to-date Qualifikationen" zur Bewältigung der jeweiligen Phase anzueignen. Damit wird ein Umdenken in der üblichen Verteilung der Bildungszeiten im gesamten Lebenszyklus, in der überkommenen räumlichen und zeitlichen Trennung von Ausbildung und Berufsausübung, dringend nötig. „Up-to-date Qualifikationen" setzen voraus, daß viel ausgeprägter als in der Vergangenheit ein nach dem formalen Erstausbildungsabschluß in eigener und betrieblicher Verantwortung in Gang gesetztes Weiterbildungsverhalten entfaltet wird. Diese Maßnahmen zielen in der betrieblichen Weiterbildung vor allem auf die zeitgemäße Erneuerung des Spitzenwissens im eigenen Fach. Darüber hinaus werden

Entwicklungen im jeweiligen Anwendungsfeld notwendig und bedeutsam, die Nebenfächer miteinbeziehen. Das wiederum bedeutet eine Neuausrichtung der Weiterbildung, die entsprechend anders und besser als in der Vergangenheit gestaltet werden muß.

Im Rahmen der Bewältigung dieses Struktur- und Wertewandels ergeben sich aber auch vorübergehende arbeitsmarktpolitische und soziale Probleme für bestimmte Gruppen, die kurzfristiger Sondermaßnahmen und bedarfsgerechter Verbesserungen bedürfen. Dazu rechnen insbesondere (in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt):

— **An- und Ungelernte**, die besonderer Lernformen bedürfen,

— **Ausländer**, denen bei ihren eigenen Eingliederungsbemühungen Unterstützung von außen den Erfolg sichern hilft,

— **Aus- und Übersiedler**, die sich in der Sprache, der Kultur, den Behörden und dem politischen Leben zurechzufinden wünschen,

— **Behinderte**, die beruflich rehabilitiert und in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden müssen,

— **Frauen**, die im Anschluß an eine längere Familienphase in das Erwerbsleben wieder eingegliedert werden wollen,

— **Langzeitarbeitslose** und **von Arbeitslosigkeit Bedrohte**, die bedarfsgerecht weiterzubilden und sozialpädagogisch zu betreuen sind,

— **Lehrkräfte**, deren pädagogische Fähigkeiten zu verbessern sind und die Anschluß an die Praxis finden wollen,

— **Lernungewohnte** und **Lernentwöhnte** sowie **Analphabeten**, die zusätzliche psychologische Betreuung benötigen,

— **Senioren**, die in ihrem neuen Lebensabschnitt zur Bewältigung anstehender und neu gewählter Aufgaben befähigt werden möchten.

In diesem Zusammenhang verdient ein weiteres Problem erwähnt zu werden. Obwohl die technischen Voraussetzungen dazu geschaffen sind, wie in den Gutachten zu den neuen Informations- und Kommunikations-Technologien festgestellt wird, werden die neuen Medien in der Bundesrepublik Deutschland für eine den Bedürfnissen von Erwachsenen gerecht werdende Weiterbildung unzureichend genutzt. Gerade aber der Einsatz von „telematisch" (Einsatz von Mitteln der Telekommunikation und Informatik) vernetzten, dadurch offenen und unmittelbar wechselseitig aufnahme- und weiterverarbeitungsfähigen Lernsystemen (zum Beispiel Video-Computer-Konferenzen) eröffnet die Möglichkeit einer gerade von vielen aus diesen Zielgruppen geforderten didaktischen Ausrichtung auf ihre individuellen Bedürfnisse des Lernens. Damit können mehr oder weniger noch bestehende Ungleichgewichte in der Weiterbildungsbeteiligung erfolgreicher abgebaut werden.

In Fragen der Organisation von Weiterbildung ist folgendes zu bedenken. Gegenwärtig noch vorherrschende technokratische Personalplanungsmodelle verursachen aufgrund ihrer statischen Verfahren zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs fortschleppende Verspätungen bei der Beschaffung von Qualifikationen, die dem Stand der Innovationen angemessen sind. Die notwendig anstehende Erneuerung von Qualifikationen wird sich aber kaum an jetzt noch unbekannte Technologien der Zukunft orientieren können. Eine solche Abstimmung ist sinnvollerweise als dynamischer Regelkreis zu begreifen. Die Erfahrungen aus der Vergangenheit haben diesbezüglich gezeigt, daß aktuelle Qualifikationsengpässe kaum durch Maßnahmen von öffentlichen Bildungseinrichtungen zu schließen sind, da hier betriebswirtschaftlich nicht vertretbare Umsteuerungszeiträume entstehen. Hingegen hat sich die nach marktwirtschaftlichen Prinzipien geordnete Struktur der freien Weiterbildungsträger in der Bewältigung wirtschaftlicher, technologischer, arbeitsmarktpolitischer und sozialer Probleme als hinreichend leistungs- und anpassungsfähig bewährt und verdient daher weiterentwickelt zu werden. Wettbewerb und Zusammenarbeit der freien Träger helfen auch im Hinblick auf die jetzt anstehenden neuen Herausforderungen, die Offenheit des Zugangs, die Vielfalt des Angebotes und die Qualität bedarfsgerechter Weiterbildungsleistungen abzusichern. Staatliche Steuerungsinstrumente, die nicht dem sozialen Prinzip der Verantwortung für jene Personengruppen verpflichtet sind, die aus eigener Kraft nicht bestehen und teilnehmen können, widersprechen dem Grundsatz von Freiheit und Pluralität der Träger und führen zu Wettbewerbsverzerrungen. Sie sind in ihrer Angebots- und Institutionenorientierung nicht geeignet, effizient auf die aktuellen und vielschichtigen Anforderungen zu reagieren. Diese Offenheit des bundesdeutschen Weiterbildungssystems sichert auch in der Zukunft das notwendige Maß an erforderlicher Dynamik und Flexibilität.

Das gilt auch für die Fragen zur Finanzierung der steigenden Weiterbildungskosten und zum Umfang eines möglichen Regelungsbedarfs, wie sich in den Expertenanhörungen zu den Themen „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" sowie „Weiterbildung im Tarifvertrag" gezeigt hat. 1987 beliefen sich die auf einer repräsentativen Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) fußenden und hochgerechneten Aufwendungen allein für die betriebliche Weiterbildung auf 26,7 Mrd. DM (Weiß 1990, S. 178). Im gleichen Jahr wurden von der öffentlichen Hand 4 Mrd. DM und von der Bundesanstalt für Arbeit 6 Mrd. DM für die Weiterbildung ausgegeben. Diese ausnehmend hohen Bildungskosten unterstreichen auch noch einmal aus bildungsökonomischer Sicht die gestiegene Bedeutung der Weiterbildung und ihrer Fortentwicklung zu einem eigenständigen vierten Bereich des Bildungswesens. Sie zeigen, daß vor allem die Wirtschaft ihre Anstrengungen auch ohne tarifvertragliche oder staatliche Regelungen für die betriebliche Weiterbildung der Mitarbeiter ausgebaut hat. Das vorhandene „Finanzierungsmischsystem" ist, wie sich auch in der überwiegenden Einschätzung der Experten gezeigt hat (vgl. die Auswertung der Expertenanhörung zum

Thema „Kosten und Finanzierung" im Anhangsband, Kapitel D.1.2), differenziert, flexibel und effizient genug, den Anforderungen an eine zukunftsorientierte Weiterbildung erfolgreich zu entsprechen.

Über den langfristigen Erfolg aller Weiterbildungsbemühungen entscheidet nicht zuletzt auch eine wissenschaftlich fundierte Erfolgskontrolle. Mit dem sich rasch vollziehenden Aufschwung der Weiterbildung in der Praxis muß auch eine Weiterbildungsforschung Schritt halten. Gerade die stetig steigenden Kosten machen eine hinreichend prognostisch valide Erfolgskontrolle der Weiterbildung notwendig. Das gilt gleichviel für Einzelmaßnahmen wie Maßnahmen der Betriebe und der öffentlichen Hand. Darum wird in Zukunft, über den Wirkungsbereich der betrieblichen Weiterbildung hinaus, gerade dem „Weiterbildungs-Controlling" eine wachsende Bedeutung zukommen. Feststellungs- und Steuerungsanalysen zur Effektivität und Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen werden zu unverzichtbaren Hilfsmitteln der wissenschaftlich abgesicherten Überprüfung des individuellen Lernerfolgs und der betriebswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen. Das wird auch für jene Weiterbildungsmaßnahmen Geltung erlangen müssen, die bisher unter dem mehr oder weniger operationalisierten Oberbegriff „Lernen am Arbeitsplatz" zusammengefaßt werden. Auf diesem Gebiet sind immer noch erhebliche Forschungsdefizite auszumachen (beispielsweise Zielorientierung, Geschlossenheit von Personal- und Organisationsentwicklung, Langfristigkeit, Mehrstufigkeit).

Im einzelnen wird zur Sicherung und Weiterentwicklung der Weiterbildung folgendes empfohlen:

1. Standpunkte und Grundsätze

Empfehlung 2/1:

Die von der Wirtschaft, ihren Organisationen, den freien Trägern und von der öffentlichen Hand organisierte und (mit-)finanzierte Weiterbildung hat sich in der Vergangenheit bewährt und zeigt sich auch den „neuen Herausforderungen" gewachsen. Das marktwirtschaftliche Prinzip gewährleistet eine Vielfalt von Trägern und aktuellen, praxisorientierten Angeboten. Es ist in weiten Teilen seiner Leistungsfähigkeit ausbaufähig und kann entsprechend den neuen Herausforderungen weiterentwickelt werden. Dagegen würde eine auf ordnungspolitisch stärkere Planung abzielende grundsätzliche Veränderung zu einer gefährlichen Erstarrung führen, die gerade angesichts der gegenüber diesen neuen Herausforderungen notwendigen Flexibilität und Dynamik nicht gewollt sein kann.

Empfehlung 2/2:

Die Gewährleistung einer notwendigen Anpassungsfähigkeit der Organisationsstruktur von Weiterbildung bedingt, daß sich staatliches Eingreifen auf die Vorgabe von Rahmenbedingungen beschränken muß (zum Beispiel Finanzierungshilfen, Zugang zu öffentlichen Einrichtungen). Dabei ist die Freiheit von Angebot und Lehre weitestgehend aufrechtzuerhalten.

Empfehlung 2/3:

Die Entwicklung und Ausgestaltung von Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung ist grundsätzlich der Wirtschaft und den Sozialpartnern zu überlassen. Auch bei der Vorbereitung von Fortbildungsverordnungen nach § 46 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz gilt das Bemühen um Konsens zwischen den Sozialpartnern. Ordnungspolitischer Handlungsbedarf ergibt sich erst für den Fall, daß es den Sozialpartnern nicht gelingt, einen in eigener Verantwortung und in angemessenem Zeitraum zu erwirkenden Konsens herzustellen.

Empfehlung 2/4:

Bei der Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung im Bereich der Weiterbildung ist grundsätzlich zu berücksichtigen, daß — im Unterschied zum überwiegend schulischen Lernen in der Erstausbildungsphase — die Verpflichtung zum lebensbegleitenden Lernen prinzipiell der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung von bereits mündigen Bürgerinnen und Bürgern anheimgestellt bleibt und bleiben muß, ausgenommen bei jenen, die für die Sicherheit und Gesundheit ihrer Mitmenschen unmittelbar verantwortlich sind (zum Beispiel Piloten, Ärzte). Sinnvollerweise erfolgen im Rahmen dieser selbstbestimmten Weiterbildung ordnungspolitische Fördermaßnahmen nach dem gesellschaftspolitischen Prinzip der Subsidiarität. In erster Linie wird es darum gehen müssen, Zugangsbarrieren für benachteiligte Gruppen durch eine bedarfsgerechte Förderung weiter abzubauen.

2. Zeiten und Inhalte

Empfehlung 2/5:

Aufgrund der höheren Lebenserwartung, den immer längeren Erstausbildungszeiten, einem vorgezogenen Ruhestand und aufgrund erheblicher Arbeitszeitverkürzungen hat sich die Lebensarbeitszeit anteilsmäßig stark verringert. Zur Bewältigung der neuen Herausforderungen durch die Forderung und Förderung eines lebensbegleitenden Lernens bedarf es von daher einer Begrenzung der Erstausbildungszeiten sowie einer Wiedereinbringung von eingesparter Arbeitszeit in die Weiterbildung.

Empfehlung 2/6:

Die Übergänge zwischen den einzelnen Ausbildungsformen sind parallel zu einer Begrenzung der Erstausbildungszeiten offen zu halten.

Empfehlung 2/7:

Der Allgemeinbildung in der schulischen Erstausbildungsphase kommt eine große Bedeutung zu. Methodenwissen und Lernfähigkeit („das Lernen lernen") gehören zu jenen „Schlüsselqualifikationen", die gerade in der Weiterbildung einen zentralen Stellenwert einnehmen. Nach Phasen längerer Berufsunterbrechung sind besonders darauf ausgerichtete Orientierungs- und Brückenkurse zu empfehlen.

3. Öffentliche Verantwortung und besondere Zielgruppen

Empfehlung 2/8:

Neben der unmittelbaren Hilfestellung sind vor allem vorbeugende Maßnahmen nötig. Hierzu müssen vorerst entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu gehört es ganz wesentlich, daß die Befähigung und die Bereitschaft zu lebensbegleitend selbständigem Lernen möglichst früh geweckt wird.

Empfehlung 2/9:

Darüber hinaus ist das Angebot mit den besonderen zeitlichen und strukturellen Lebensbedingungen der oben angeführten Zielgruppen durch eine Verbesserung des Informationsaustausches und durch freiwillige Formen der Zusammenarbeit aller Träger abzustimmen.

Empfehlung 2/10:

Insbesondere für Frauen sind weitere Maßnahmen notwendig, die das Bedingungsumfeld ihrer Teilnahmemöglichkeiten erweitern. Dazu sind unter anderem

— im Bereich des öffentlichen Dienstes verstärkt Teilzeitarbeitsstellen für Frauen, auch mit der Möglichkeit zur Verbeamtung, zu schaffen, die eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen;

— die Ausbildungsordnungen daraufhin zu überprüfen, inwieweit die in der Familientätigkeit erworbenen Fähigkeiten in der Ausbildung angerechnet werden können;

— Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die in der Familientätigkeit erworbene Fähigkeiten aufgreifen und zu allgemein anerkannten Abschlüssen führen;

— die Kinderbetreuungszuschüsse (des AFG) angemessen aufzustocken; die Ansätze zur Weiterbildung müssen entsprechende Mittel enthalten;

— die Weiterbildungsangebote entsprechend den Lebensbedingungen der Teilnehmer zu gestalten (unter anderem Wochenendangebote mit Kinderbetreuung, Angebote von Kinderbetreuungszeiten und Weiterbildungsangebote während dieser Zeiten).

Empfehlung 2/11:

Die Betriebe sind darin weiter zu bestärken, bedarfsgerechte und verwertungsbezogene Wiedereingliederungsangebote für Langzeitarbeitslose und von Arbeitslosigkeit Bedrohte zu entwerfen und wirksam in die Praxis umzusetzen.

Empfehlung 2/12:

„Modellversuche zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen" (BMBW 1987) und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur „Beruflichen Weiterbildung von längerfristig Arbeitslosen" (BIBB 1990) sind rasch auf die Möglichkeit der flächendeckenden Übertragbarkeit hin zu überprüfen.

Empfehlung 2/13:

Die Wirtschaft soll in ihren eigenen Bemühungen dahingehend weiter unterstützt werden (zum Beispiel durch das Arbeitsförderungsgesetz geförderte Maßnahmen, Fortschreibung des vom Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit geförderten Modellprojektes zur Bewährungskontrolle von „Beratungsstellen zur Wiedereingliederung von Frauen nach der Familienphase in das Erwerbsleben", Herausgabe eines Handbuches zur verbesserten Information über Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen nach einer Familienphase, unter Berücksichtigung von Qualität und Seriosität der Angebote, von Teilnahmebedingungen und Förderungsmöglichkeiten), daß insbesondere Frauen und Männer nach der Familienphase in das Erwerbsleben wieder eingegliedert werden können (zum Beispiel durch Rückkehrgarantien, Angebote von Kontaktphasen, Einräumen der Möglichkeit einer Mischform von Weiterbildung und Teilzeitarbeit, inner- und außerbetrieblich organisierte Kinderbetreuungsmaßnahmen, zielgruppenspezifische und geschlechtshomogene Weiterbildungsangebote).

4. Lernformen und Medien

Empfehlung 2/14:

Zukunftsgerichtete Weiterbildung hat sich erwachsenengerechter und auf ihre Zielgruppen ausgerichteter moderner Lernformen zu bedienen (zum Beispiel Lernstatt, Qualitätszirkel, Projektarbeit).

Empfehlung 2/15:

Durch Fortschreibung der Ausbildereignungsverordnung sind die neuen Entwicklungen im Bereich der Lernformen und dem Einsatz neuer Medien angemessen zu berücksichtigen.

Empfehlung 2/16:

Die Weiterbildung des Lehrpersonals ist in fachlicher und pädagogischer Hinsicht nach den Erkenntnissen der modernen Didaktik sicherzustellen.

Empfehlung 2/17:

Die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind insbesondere für die Form des „offenes Lernens" zu nutzen.

Empfehlung 2/18:

Im Fernunterricht und der Fernuniversität eingesetzte „interaktive Lernprogramme" sind in ihrer wissenschaftlich begleiteten Erprobung weiter zu fördern.

Empfehlung 2/19:

Zu einer verbesserten Nutzung der vielfältigen Formen und Medien eines modernen Lernens sind insbesondere Eigeninitiativen stärker zu unterstützen.

5. Leistungsnachweis und Leistungsgüte

Empfehlung 2/20:

Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen sollte grundsätzlich zertifiziert werden. Damit erhöht sich unmittelbar die individuelle Bereitschaft zu einem lebensbegleitenden Lernen und mittelbar die Gesamtquote der Weiterbildungsbeteiligung. Die Nutzung der Weiterbildung im Rahmen der persönlichen Berufslaufbahnplanung setzt inhaltlich einen betriebsnahen und verwertungsbezogenen Leistungsnachweis voraus.

Empfehlung 2/21:

Zur Absicherung der Leistungsgüte und damit zur Verwirklichung des Anspruchs angestrebter sachlicher Richtigkeit, Verläßlichkeit und Vergleichbarkeit der nachgewiesenen Weiterbildungsleistung sind die äußeren und inhaltlichen Gütemerkmale in freiwilliger Selbstkontrolle der zusammenarbeitenden Weiterbildungsträger öffentlich zu machen (zum Beispiel Bezeichnung, Zielsetzungen, Teilnahmevoraussetzungen, Inhalte, Zeitumfang, Prüfungsform, Beschreibung der durchführenden Einrichtungen).

6. Zugang und Beteiligung

Empfehlung 2/22:

Der Zugang zu einer von der Vielfalt der Träger sichergestellten Weiterbildung ist auch in Zukunft für alle offenzuhalten.

Empfehlung 2/23:

Die unterschiedlich verursachten Lernhemmnisse sind durch Fortschreibung der staatlichen Fördermaßnahmen für benachteiligte Gruppen weiter abzubauen.

Empfehlung 2/24:

Ungleichgewichtige Beteiligungen lassen sich durch freiwillige und selbstbestimmte Formen der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Bildungsträger weiter vermindern (zum Beispiel Landesarbeitskreise, Technologie-Transfer-Kontaktstellen, Kuratorien, Kommissionen, Gesprächskreise, Arbeitsgemeinschaften).

7. Gliederung und Einrichtungen

Empfehlung 2/25:

Das nach pluralistischen Grundsätzen gegliederte Weiterbildungswesen ist wegen seiner hohen Leistungs- und Anpassungsfähigkeit zu erhalten und in diesem Sinne weiterzuentwickeln. Dabei kommt insbesondere den vielfältigen Eigeninitiativen eine zukunftsweisende Bedeutung zu.

Empfehlung 2/26:

Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung können auch aufgrund der geringeren Auslastung durch die zunehmend absinkende Zahl der Berufsanfänger zu bedarfsgerechten Weiterbildungszwecken zur Verfügung gestellt werden.

Empfehlung 2/27:

Weiterbildungsangebote, die sich auf die Nutzung von öffentlichen Einrichtungen stützen, sind mit anderen Bildungsträgern in der Region abzustimmen. Dabei sind Wettbewerbsverzerrungen zu vermeiden.

Empfehlung 2/28:

Die besonderen Bedingungen der klein- und mittelständischen Betriebe machen offene Zusammenschlüsse und freiwillige Kooperationsformen zum Aufbau von Weiterbildungsbaukastensystemen erforderlich. Die überbetrieblichen Bildungseinrichtungen können für solche Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden.

8. Kosten und Finanzierung

Empfehlung 2/29:

Das in der Weiterbildung bewährte „Finanzierungsmischsystem" ist hinreichend anpassungs- und leistungsfähig, auch den zukünftigen Anforderungen

erfolgreich zu entsprechen. Angesichts der quantitativ wie qualitativ zunehmenden Bedeutung der Weiterbildung und einer erwartungsgemäß steigenden Nachfrage wird die Bedeutung einer kooperativen Nutzung knapper werdender Ressourcen wachsen. Darüber hinaus sind alternative Finanzierungsmodelle weiterzuentwickeln.

Empfehlung 2/30:

Die Verteilung der Finanzierungslast hat nach sorgfältiger Abwägung der beteiligten Interessen (Eigeninteresse, Betriebsinteresse, öffentliches Interesse) gemäß den bewährten Prinzipien der „Kosten-Nutzen-Verteilung" und der „Subsidiarität" zu erfolgen.

Empfehlung 2/31:

Direkte finanzielle Zuwendungen dürfen nicht zu Wettbewerbsverzerrungen führen und sind in der Hauptsache auf benachteiligte Gruppen zu beschränken.

Empfehlung 2/32:

Durch teilnehmerbezogene steuerrechtliche Maßnahmen sind zusätzliche Weiterbildungsanreize zu setzen. Die Förderung der Weiterbildungsteilnehmer geht grundsätzliche einer Förderung von Weiterbildungsträgern vor.

Empfehlung 2/33:

Bedarfsgerechte und die Anpassungsfähigkeit fördernde Ansätze tarifvertraglicher Vereinbarungen und Regelungen zur Ausgestaltung der betrieblichen Weiterbildung sollen zwischen den Tarifpartnern weiterentwickelt werden. Für einen staatlichen Ordnungsbedarf gilt das in der dritten Grundsatzempfehlung (Empfehlung 2/3) Gesagte.

9. Information und Beratung

Empfehlung 2/34:

Die Informations- und Beratungsmöglichkeiten sind weiter zu verbessern. Durch Information und Beratung ist die Vielfalt des Angebotes auch in der Region öffentlich zu machen (zum Beispiel durch Einrichtung und Vernetzung von regionalen und bundesweiten Weiterbildungsdatenbanken sowie von Weiterbildungs- und Lernerbörsen, durch einen Weiterbildungs-Info-Telefon-Service, mobile Weiterbildungsberatungsdienste, offene Formen der Zusammenarbeit von Arbeitsverwaltung, Kammern und kommunalen Behörden, informellen Informationsaustausch aller an der beruflichen Weiterbildung beteiligten Einrichtungen in der Region).

Empfehlung 2/35:

Das sich auf den Einsatz neuer Medien stützende Weiterbildungsangebot sowie seine Weiterentwicklung und gegenseitige Abstimmung ist stärker als bisher auch in die Weiterbildungsberatung mit aufzunehmen.

10. Berichtswesen und Forschung

Empfehlung 2/36:

Forschungsvorhaben zur Überprüfung der Effektivität und Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen sollten unterstützt werden.

Empfehlung 2/37:

Neuere Untersuchungsansätze im Bereich der „Qualifikationsforschung" sind verstärkt zu fördern.

Empfehlung 2/38:

Das Berichtswesen zur Weiterbildungsforschung ist zu verbessern.

Empfehlung 2/39:

Der Einsatz neuer Medien in der Weiterbildung soll durch Forschungsprojekte wissenschaftlich begleitet werden.

Empfehlung 2/40:

Die Beteiligung an europäischen Forschungsprogrammen zum Einsatz von neuen Medien in der Weiterbildung ist auszubauen.

Kapitel IV.2.2
Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen

Minderheitsauffassung

Gliederung

1. Integrative Weiterbildung
2. Betriebliche Weiterbildung
3. Freistellung zur Weiterbildung
4. Sicherung der Qualität
5. Finanzierung der Weiterbildung
6. Werbung und Motivation für Weiterbildung
7. Wissenschaftliche Weiterbildung
8. Weiterbildungsplanung

Die Arbeit der Enquete-Kommission hat gezeigt, daß es im Bereich der Weiterbildung — gemessen auch an anderen entwickelten Industrieländern — erheblichen Handlungsbedarf gibt. Die Probleme liegen sowohl in der Bildungsbeteiligung — Frauen, Ungelernte, Angelernte, aber auch Facharbeiter, vor allem in kleinen und mittleren Betrieben, sind stark benachteiligt — als auch in den Bildungsinhalten und in der Qualität und Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt (kurzfristige Anpassungsfortbildung am Arbeitsplatz dominiert) sowie in der Finanzierung. Von Möglichkeiten „Lebensbegleitenden Lernens für alle" kann bei weitem nicht die Rede sein. Es besteht vielmehr die Gefahr, daß in unterschiedlicher allgemeiner und beruflicher Erstausbildung angelegte Ungleichheiten der Chancen sich in der Weiterbildung verschärfen.

Ein in sich konsistentes Bildungssystem, dessen integrierter Bestandteil auch die Weiterbildung sein müßte, hat sich in der Bundesrepublik bisher nicht entwickelt. Obwohl im ersten gemeinsamen Bildungsgesamtplan von 1973 zwischen Bund und Ländern die „Förderung des Auf- und Ausbaus eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens als öffentliche Aufgabe" vorgesehen war, besteht die Abschottung zwischen betrieblicher (überwiegend beruflicher), außerbetrieblich beruflicher, allgemeiner und politischer Weiterbildung mit einem je unterschiedlichen Maß an öffentlicher bzw. gesellschaftlicher Verantwortung bis heute fort. Das geforderte „Mindestmaß an Systematik und Übersichtlichkeit" ist nicht erreicht worden.

Die Verwirklichung der Grundrechte auf Bildung und Ausbildung im Sozialstaat kann nicht den jeweiligen freien Bildungsangeboten allein überlassen bleiben. Die Bedeutung der Weiterbildung für die Lebenschancen der Bürgerinnen und Bürger erfordert vielmehr öffentliche Verantwortung für das Angebot und die Durchführung der Weiterbildung. Der Staat muß ein qualitativ und quantitativ angemessenes Angebot gewährleisten, das alle Menschen ohne unzumutbare Hindernisse wahrnehmen können, und das dazu beiträgt, die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in allen Regionen sicherzustellen.

Öffentliche Verantwortung ist nicht gleichzusetzen mit Verstaatlichung. Die Weiterbildung bleibt gekennzeichnet durch Pluralität: Öffentlich-rechtliche Träger wie die Volkshochschulen, freie Träger der Erwachsenenbildung, selbstorganisierte Weiterbildungsinitiativen, Betriebe, berufliche Schulen, überbetriebliche Ausbildungsstätten, private Anbieter und die Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen. Der Staat muß jedoch öffentliche Verantwortung wahrnehmen, indem er Rahmenbedingungen für die öffentliche Anerkennung schafft. Die in der Vielfalt liegenden Chancen werden überdies nur dann wirksam, wenn die Zusammenarbeit aller Beteiligten selbstverständlich wird. Weiterbildung ist als gesetzliche Pflichtaufgabe zu verankern. Aufgabe des Staates ist, die Erreichbarkeit von Angeboten sicherzustellen, Angebotslücken schließen zu helfen, die Qualität zu sichern und die Formen der Zertifizierung festzulegen.

1. Integrative Weiterbildung

Weiterbildung darf nicht mehr länger auf eine beruflich-fachliche Qualifikationsaneignung verkürzt werden. Sie muß vielmehr als integrative Weiterbildung intellektuelle, soziale und emotionale Lernprozesse ebenso verknüpfen wie berufliche, politische und allgemeine Bildung. Sie darf nicht nur ökonomisch begründete Veränderungen des Beschäftigungssystems zum Inhalt haben, sie muß ganzheitliches Lernen ermöglichen und zu allseitiger Tätigkeit befähigen. Das ergibt sich aus den Bildungsansprüchen des Individuums, weshalb Weiterbildung auch soziale Beziehungen des Menschen außerhalb von Erwerbsarbeit aufnehmen muß: Familie und Partnerschaft, Freizeit, Vereinsleben, Mitwirkung in politischen oder gesellschaftlichen Organisationen.

Dazu kommt, daß auch Weiterbildung heute ihren Ansatzpunkt in den Kernproblemen unserer Gesellschaft haben muß, um Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere sowie für die Umwelt zu vermitteln und zu entsprechendem problemlösenden Handeln anzuleiten. Die für die Berufsbildung postulierten Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Kreativität, Kritik- und Konfliktfähigkeit und Systemdenken sind auch Lernziele für die Weiterbildung. Sie haben aber nur dann allgemeingültigen Wert, wenn sie sich auf individuelle und gesellschaftliche Problemlagen gleichermaßen beziehen.

Die Umsetzung dieser Erkenntnisse in die Praxis der Weiterbildung stößt auf vielfältige institutionelle Schranken. Der Bund ist zuständig für die berufliche Weiterbildung, soweit sie nicht in Schulen stattfindet. Die Länder für die schulisch-berufliche Weiterbildung, für die allgemeine (und kulturelle) und für die politische Weiterbildung, soweit der Bund sich nicht mit eigenen Programmen (beispielsweise der Bundeszentrale für politische Bildung oder Sprachförderung für Aussiedler) daran beteiligt. Die Träger orientieren sich in der Regel an den Bedingungen der Förderung bzw. der Finanzierung. Sowohl in der betrieblich veranlaßten beruflichen Weiterbildung als auch in der politischen Erwachsenenbildung wird ein hohes Maß an Eigenständigkeit gefordert. Versuche, die Inhalte der jeweils anderen Fachdisziplin, vielleicht sogar trägerübergreifend einzubeziehen, stecken noch in den Anfängen. Dies liegt nicht nur an den Schwierigkeiten einer integrierten Finanzierung, sondern auch an gegenseitigem Mißtrauen. Auch bei den geltenden Rahmenbedingungen sind bis heute nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, qualitativ anspruchsvolle Maßnahmenkonzepte mit integrativer Zielsetzung zu entwickeln.

Dabei muß Interdisziplinarität und Integration der verschiedenen Bereiche der Weiterbildung nicht institutionelle Integration bedeuten. Bei allen Bemühungen um Integration müssen vielmehr die eigenständigen Aufgabenfelder und die fachspezifischen Konzepte der Einzeldisziplinen beachtet und gefördert werden.

Die öffentliche Verantwortung für das Weiterbildungsangebot muß von den Kreisen und kreisfreien

Städten wahrgenommen werden. In der Region lassen sich Nachfragen nach Weiterbildung und Angebote am besten in Übereinstimmung bringen. In der Zusammenarbeit von Kommunen, Arbeitsverwaltung und Betrieben kann erreicht werden, daß ein differenziertes, den Erfordernissen und Bedürfnissen der Bevölkerung entsprechendes Angebot vorhanden ist.

Die Gemeinden müssen dafür finanziell ausgestattet werden. Sie schaffen mit den Volkshochschulen eigene kommunale Einrichtungen, die so konzipiert und ausgebaut werden, daß sie in Abstimmung mit den anderen anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung den Bedarf abdecken können. Durch ihre demokratische Legitimation und die Pluralität ihrer Beratungs- und Entscheidungsgremien können die Kommunen die Offenheit für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen und für alle Themen und Methoden gewährleisten. Dies heißt jedoch nicht, daß sie ein Monopol erhalten sollten. Freie Träger, selbstorganisierte Weiterbildungsinitiativen, private Einrichtungen und Hochschulen können gleichberechtigt ihre Angebote einbringen. Gleichzeitig muß die Arbeitsverwaltung an der Gestaltung des regionalen Weiterbildungsangebots mitwirken. Dies setzt mehr Autonomie der Selbstverwaltung bei den Arbeitsämtern voraus.

Der Bund muß im Rahmen seiner Zuständigkeiten durch Änderungen der Gesetzgebung, durch finanzielle Förderung und durch Vereinbarungen mit den Ländern die Voraussetzungen dafür verbessern, daß die verschiedenen Bereiche der Weiterbildung wirksamer als bisher regional zusammenarbeiten. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 2/41:

Die Arbeitsämter erhalten durch eine Änderung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) und der entsprechenden Verwaltungsvorschriften größere Handlungsspielräume bei der Verwaltung der von der Bundesanstalt für Arbeit zur Verfügung gestellten Mittel. Sie werden mit dem erforderlichen fachlich qualifizierten Personal ausgestattet.

Empfehlung 2/42:

In den Kreisen und kreisfreien Städten werden Weiterbildungsausschüsse gebildet, denen Gewerkschaften und Arbeitgeber, die Arbeitsverwaltung, die Kammern und die in der Region regelmäßig tätigen anerkannten Weiterbildungseinrichtungen einschließlich der Hochschulen und neu entstehender selbstorganisierter Weiterbildungsinitiativen angehören.

Empfehlung 2/43:

Zu den Aufgaben der Weiterbildungsausschüsse gehören

— die Anerkennung der regional tätigen Einrichtungen und die Sicherung der Qualität des Angebots;
— die Planung des Bildungsangebots mit den Bildungsträgern (Bedarfsermittlung, Maßnahmenentwicklung);
— die Abstimmung der Träger über ein regionales Gesamtprogramm und die Vorlage eines Gesamtkatalogs;
— die Weiterbildungsentwicklungsplanung und die Aufstellung der regionalen Weiterbildungsstatistik, die Information und Beratung der Interessenten und Träger der Weiterbildung;
— die Aufstellung des Entwurf eines regionalen Weiterbildungsetats.

Empfehlung 2/44:

Durch eine Änderung des Berufsbildungsgesetzes werden die Landesausschüsse für Berufsbildung zu Landesausschüssen für Berufs- und Weiterbildung umgestaltet. Zu ihren Zuständigkeiten gehören der Erlaß von Fortbildungsregelungen, die Regelung der entsprechenden Abschlüsse, die Formulierung von Qualitätsanforderungen an Maßnahmen und Bildungsträger, Information und Beratung für Forschung, Planung und Entwicklung und die Vorlage qualitativer Untersuchungen. Die Verzahnung mit Landesgremien zur Weiterbildung nach Landesrecht, die selbständig bestehen bleiben, ist sicherzustellen.

Empfehlung 2/45:

Der Bund arbeitet mit den Ländern und anderen Verantwortlichen in allen Fragen der Weiterbildung zusammen. Er fördert Forschung, Demonstrations- und Entwicklungsvorhaben und Modellversuche zur Zusammenarbeit von betrieblicher Weiterbildung, beruflicher Weiterbildung, politischer, allgemeiner und kultureller Weiterbildung. Um die Einrichtungen des Bundes, der Länder und der Gemeinden bei ihren planerischen und curricularen Aufgaben im Weiterbildungsbereich zu unterstützen, wird das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zu einem Bundesinstitut für Berufs- und Weiterbildung umgestaltet.

Empfehlung 2/46:

Der Bund verstärkt die überregionale politische, allgemeine und kulturelle Weiterbildung und die Weiterbildung von Bundesbediensteten (Europäisches Haus, bisherige DDR).

2. Betriebliche Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung muß sich für ein erweitertes Bildungsverständnis öffnen. Sie muß Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfassend und über die

Vorbereitung auf technische und arbeitsorganisatorische Veränderungen hinaus fördern. Gleichzeitig muß die Weiterbildung im Betrieb die Fähigkeit vermitteln, an der Gestaltung des betrieblichen Geschehens mitzuwirken.

Dabei haben wir es in der betrieblichen Weiterbildung bei der Teilnahme immer noch mit einer starken Benachteiligung von Facharbeiterinnen und Facharbeitern, vergleichbarer kaufmännischer Angestellter sowie der An- und Ungelernten zu tun. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die am ehesten von Arbeitslosigkeit betroffen sind, haben die geringste Chance, an Weiterbildung teilzunehmen. Dies gilt auch für Teilzeitbeschäftigte, wodurch Frauen besonders betroffen sind.

Die in der betrieblichen Weiterbildung erworbenen Qualifikationen sind häufig weder allgemein anerkannt noch auf dem Arbeitsmarkt verwertbar. Flexibilität und Mobilität sind nicht immer gewährleistet. Der Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen wird nicht eröffnet. Ausnahmen gibt es nur dort, wo betriebliche Weiterbildung Erstausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen bzw. Fortbildung in anerkannten Fortbildungsberufen bietet.

Die Spaltung der Weiterbildung in betriebliche für die Beschäftigten und außerbetriebliche für Arbeitslose vermindert die Chancen für die Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen und Frauen bzw. Männern nach Zeiten der Kindererziehung. Eine Weiterbildung, in der außerbetriebliche Lehrgänge dem Lernort Betrieb verbunden sind, liegt im Interesse der Betroffenen. Die Betriebe könnten sich auf diese Weise Fachkräfte heranziehen, die wegen der rückläufigen Jahrgangsstärken in der nachwachsenden Generation fehlen.

Betriebliche Weiterbildung ist der unmittelbaren Einwirkung des Gesetzgebers entzogen. Ihre Regelung gehört zu den natürlichen Aufgaben der Sozialparteien. Dennoch kann der Gesetzgeber den Rahmen abstecken, um ein Mindestmaß an Verzahnung der betrieblichen Weiterbildung mit der öffentlich verantworteten Weiterbildung zu erreichen. Dies geschieht insbesondere durch eine Verstärkung der Mitbestimmungsrechte der Arbeitnehmer, durch die Entwicklung von Fortbildungsordnungen und deren Verbindlichkeit für zeitlich umfangreichere betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen und durch die Schaffung von gesetzlichen Anreizen für die Nutzung des Lernorts Betrieb bei öffentlich finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 2/47:

Die Tarifparteien werden ermutigt, Weiterbildung auch in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen abzusichern.

Empfehlung 2/48:

Betriebs- und Personalräte müssen im Betriebsverfassungsgesetz und in den Personalvertretungsgesetzen Mitbestimmungsrechte bei der Planung und Durchführung betrieblicher Weiterbildung erhalten. Dazu gehören im einzelnen:

— die Planung von Weiterbildungsprogrammen;

— die Festlegung der Mittel für die Weiterbildung in den Budgets der Unternehmen.

In regelmäßigen Weiterbildungsberichten der Betriebe bzw. Unternehmen und Verwaltungen, die den Stand und die Entwicklungsperspektiven der Weiterbildung darlegen, müssen auch Aussagen über die Verbindung zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Maßnahmen und über die Öffnung der beruflichen zur politischen und allgemeinen Bildung gemacht werden.

Empfehlung 2/49:

Berufliche Weiterbildung braucht ein Mindestmaß an Regelungen durch Fortbildungsordnungen. Sie müssen für mitbestimmte Veränderungen der Arbeitsbedingungen und ihre Gestaltung genauso offen sein wie für Veränderungen der Qualifikationen. Bei der Entwicklung solcher Fortbildungsordnungen sind pragmatische Verfahren anzuwenden, die gleichzeitig Qualität und Aktualität der Weiterbildung gewährleisten.

Empfehlung 2/50:

Die Bundesanstalt für Arbeit muß ein Förderprogramm für Gruppen von Arbeitslosen mit besonderen Eingliederungsschwierigkeiten auflegen, das weiterbildungsbegleitende Hilfen und besonders ausgestattete Maßnahmen vorsieht. Dieses Programm soll auch den Betrieb bzw. die Verwaltung als Lernort einbeziehen. Es muß langfristig personell und finanziell abgesichert, von der Bundesanstalt für Arbeit, den Ländern und Gemeinden gemeinsam verantwortet und unter Mitwirkung von Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften durchgeführt werden.

3. Freistellung zur Weiterbildung

Eine wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme an Weiterbildung ist ein dafür angemessenes Zeitbudget. Die erforderliche Weiterbildungszeit darf nicht einfach gegen Arbeitszeitverkürzungen aufgerechnet werden. Die zunehmende Arbeitsverdichtung macht vielmehr zusätzliche Erholungszeiten erforderlich. Andererseits liegt Weiterbildung auch im Interesse des Arbeitgebers. Danach ist Weiterbildungszeit Arbeitszeit. Das schließt nicht aus, daß in Tarifverträgen Weiterbildungszeiten als Alternative zu zusätzlicher Freizeit vereinbart werden.

Gesetzliche Regelungen zur Freistellung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zum Zweck der

Weiterbildung gibt es bis heute noch nicht in allen Bundesländern. Die vorhandenen Regelungen beschränken sich auf eine Freistellung im Umfang von 5 Arbeitstagen im Kalenderjahr. Dies reicht nicht aus, um an zusammenhängenden Bildungsmaßnahmen teilzunehmen. Auch die Kumulierung der Ansprüche über mehrere Jahre löst das Problem nicht befriedigend. Wenn in Zukunft Weiterbildung regelmäßig über einen längeren Zeitraum für alle ermöglicht werden soll, muß der Anspruch auf Freistellung aufgestockt werden. Langfristig sollte deshalb die gesetzliche Freistellung zur Weiterbildung bei Sicherung des Arbeitsentgelts über das ganze Arbeitsleben einen Zeitraum umfassen, der der Zeit der Erstausbildung entspricht.

Die Freistellung zur Weiterbildung kann durch Bundesgesetz geregelt werden (Artikel 74 Nr. 11 GG). Nach einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 15. Dezember 1987 ist ein gesetzlicher „Bildungsurlaub" sowohl für berufliche als auch für allgemeine und politische Weiterbildung möglich. Für die Finanzierung der Freistellung sollte ein Ausgleichsfonds bei der Bundesanstalt für Arbeit geschaffen werden, um Anreize für die Inanspruchnahme zu erhöhen und die Belastungen insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe in Grenzen zu halten. Über den gesetzlichen Anspruch hinaus sollte Spielraum für tarifvertragliche Regelungen erhalten bleiben. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 2/51:

Durch Bundesrahmengesetz wird ein Freistellungsanspruch von wenigstens zehn Arbeitstagen im Kalenderjahr für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bei Fortzahlung des Arbeitsentgelts durch den Arbeitgeber zur Teilnahme an anerkannten Veranstaltungen der beruflichen, allgemeinen oder politischen Bildung eingeführt. Der Freistellungsanspruch kann bis zu fünf Jahren kumuliert werden. Weiterbildung, die unmittelbar betrieblichen oder dienstlichen Zwecken dient, darf bis zu einem Drittel auf den Anspruch angerechnet werden. Auch die Anrechnung von tarifvertraglich vereinbarten Freistellungen ist möglich, soweit Tarifverträge dies vorsehen. Eine weitere Freistellung bis zu drei Jahren im gesamten Berufsleben soll ohne Fortzahlung des Arbeitsentgelts ermöglicht werden.

Empfehlung 2/52:

Die Lohnfortzahlungen sollen Arbeitgebern von der Bundesanstalt für Arbeit erstattet werden. Finanziert werden diese Maßnahmen aus einer besonderen Abgabe der Arbeitgeber als Zuschlag zum Arbeitgeberanteil bei der Arbeitslosenversicherung.

Empfehlung 2/53:

Die Inanspruchnahme der Freistellung unterliegt dem Schutz durch die Mitbestimmung nach Betriebsverfassungs- bzw. Personalvertretungsgesetz.

4. Sicherung der Qualität

Die Qualitätskontrolle bei Angeboten in der Weiterbildung kann nicht dem Markt allein überlassen werden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben Anspruch darauf, daß sie Zeit und Geld nicht fehlinvestieren. Dies gilt im gleichen Maße für die öffentliche Förderung von Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz oder für die institutionelle Förderung.

Qualitätsmaßstäbe müssen insbesondere entwickelt werden für die Anerkennung von Trägern und Maßnahmen bei Inanspruchnahme von Freistellung für Weiterbildung, für die individuelle Förderung und die Förderung von Trägern bzw. Maßnahmen. In der Praxis der Bildungsurlaubsgesetze, der Freistellung vom öffentlichen Dienst, in der Förderung nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder und der Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz haben sich hier unterschiedliche Kriterien entwickelt. Diese Kriterien müßten schrittweise angeglichen werden.

Ein qualitatives Angebot ist gegeben, wenn Dauer der Veranstaltungen, Gestaltung des Lehrplans, Unterrichtsmethode, Ausbildung und Berufserfahrung und tarifmäßige Besoldung der Lehrkräfte sowie die sächliche Ausstattung der Einrichtung in einem angemessenem Verhältnis stehen. Alle Angebote müßten die Lebenssituation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigen und eine erfolgreiche Weiterbildung erwarten lassen. Dabei muß auch der Lernerfolg und der Praxiserfolg der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Sinne einer Evaluation berücksichtigt werden.

Die für den Fernunterrichtsbereich bereits geltenden Regelungen des Teilnehmerschutzes (Fernunterrichtsschutzgesetz) müßten auch für Präsenz-Maßnahmen gelten: Angemessene Vertragsgestaltung und Kündigungsfristen, umfassende vorherige Information der Interessenten und Interessentinnen über Lehrgangsziele und Verwertungsmöglichkeiten, die Übereinstimmung mit den Zielen der beruflichen Bildung bei beruflichen Weiterbildungsangeboten.

Die Tätigkeit der haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfordert fachliche und erwachsenenpädagogische Kompetenzen, die durch entsprechende Ausbildungsabschlüsse und berufliche sowie soziale Praxis erworben werden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen die Möglichkeit erhalten, sich für ihre Tätigkeit zu qualifizieren und ihre Kenntnisse regelmäßig aufzufrischen und zu erweitern.

Das durch Bundesgesetz geregelte Bundesinstitut für Berufsbildung sollte sich stärker als bisher dem Bereich der Weiterbildung zuwenden. Der Bund kann darüber hinaus durch die Förderung von Modellvorhaben in der Wirtschaft, mit Hochschulen, aber auch mit bundeszentralen Trägern der Erwachsenenbildung die Fortbildung von Personal in der Weiterbildung vorantreiben und gegebenenfalls regeln. Im Rahmen einer gemeinsamen europäischen Weiterbildungspolitik sollte im Interesse der Mobilität der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ein

Mindestmaß an Transparenz für in der Weiterbildung erworbene Qualifikationen geschaffen werden. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 2/54:

Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird zu einem Bundesinstitut für Berufsbildung und Weiterbildung ausgebaut. Es erhält den Auftrag, gemeinsam mit der Bundesanstalt für Arbeit, dem Deutschen Volkshochschulverband und den freien Trägern der Erwachsenenbildung Rahmenkriterien für die Anerkennung von Trägern und Maßnahmen der Weiterbildung zu entwickeln. Dabei ist von einem integrativen Weiterbildungsverständnis auszugehen.

Empfehlung 2/55:

Das Bundesinstitut für Berufsbildung macht stärker als bisher von der Möglichkeit des Berufsbildungsgesetzes Gebrauch, zentrale Fortbildungsordnungen als bundeseinheitliche Mindeststandards zu entwickeln, die von der Bundesregierung durch Verordnung erlassen werden.

Empfehlung 2/56:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fördert die Entwicklung von Modellseminaren für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenpädagogen, um ein Professionalisierungskonzept für die betriebliche Weiterbildung zu schaffen, das mit der Ausbildereignung für die Erstausbildung vergleichbar ist. Nach einer Modellphase wird die Frage entschieden, ob die Eignung des Personals in der Weiterbildung durch Verordnung geregelt werden soll. In die Modellphase sind alle Träger der Weiterbildung einzubeziehen.

Empfehlung 2/57:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fördert zusammen mit interessierten Hochschulen die Entwicklung von Studiengängen als Ergänzungsstudien für Praktiker der Weiterbildung, die gegebenenfalls auch berufsbegleitend stattfinden.

Empfehlung 2/58:

Die Geltung des Fernunterrichtsschutzgesetzes wird zur Gewährleistung der Qualität von Anbietern und Angeboten — soweit anwendbar — auf alle Bereiche der Weiterbildung ausgedehnt.

Empfehlung 2/59:

Die Bundesregierung ergreift im Ministerrat der Europäischen Gemeinschaft die Initiative, einen „EG-Weiterbildungspaß" als Loseblattsammlung einzuführen, in dem der Besuch aller weiterbildenden Veranstaltungen eingetragen werden kann.

5. Finanzierung der Weiterbildung

Auch die Finanzierung der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist wenig systematisch. Betrieblich oder dienstlich veranlaßte Weiterbildung wird von den Arbeitgebern bezahlt. Berufliche Weiterbildung als Aufstiegsfortbildung (teilweise) von der Bundesanstalt für Arbeit. Arbeitslose erhalten Unterhaltsgeld und Maßnahmekosten von der Bundesanstalt für Arbeit, soweit sie Ansprüche auf Arbeitslosengeld oder Arbeitslosenhilfe haben. Frauen nach der Familienphase, Jugendliche nach schulischer Berufsausbildung und Hochschulabsolventen gehen dabei häufig leer aus. Eigene Aufwendungen für Weiterbildung werden steuerrechtlich unterschiedlich behandelt, unter anderem auch wegen der Progressionswirkung des Einkommensteuertarifs. Arbeitgeberaufwendungen werden teilweise dem steuerpflichtigen Einkommen zugerechnet. Volkshochschulen erheben Gebühren in unterschiedlicher Höhe. Und schließlich ist der künftig wachsende Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen von der Förderung durch das Arbeitsförderungsgesetz nahezu ausgeschlossen.

Die Höhe des Unterhaltsgeldes nach dem Arbeitsförderungsgesetz ist wenig geeignet, Anreize zur Weiterbildung zu schaffen. Sie orientiert sich am zuvor ereichten Arbeitsentgelt und liegt nur unwesentlich über dem Arbeitslosengeld.

Die durch das Arbeitsförderungsgesetz geförderte Weiterbildung reduziert sich in der Regel auf im Beruf unmittelbar verwertbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dies berücksichtigt weder die besonderen bildungsmäßigen Defizite bestimmter Gruppen (zum Beispiel bei den sogenannten Kulturtechniken) noch die für die Verwertbarkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erforderlichen Qualifikationen. Berufliche Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz greift deshalb häufig zu kurz.

Zwischen den Weiterbildungsbemühungen von Groß-, Mittel- und Kleinbetrieben gibt es ein deutliches Gefälle. Eine verstärkte Inanspruchnahme von Freistellung zur Weiterbildung und die Ausweitung dieser Ansprüche würden kleinere Betriebe vor erhebliche ökonomische Probleme stellen. Deshalb müssen die Lasten für die Weiterbildung umverteilt werden.

Schließlich hat die „Stop-and-Go-Politik" des Gesetzgebers beim Arbeitsförderungsgesetz in den letzten Jahren die Herausbildung einer leistungsfähigen Trägerstruktur in der Weiterbildung erschwert. Dies gilt auch für die aus Landeshaushalten bzw. nach Landesrecht geförderte außerberufliche Weiterbildung. Die notwendige Planungssicherheit der Träger und ihre Professionalisierung werden dadurch erheblich behindert. Der Weiterbildungsbereich bekommt eine politische „Lückenbüßerrolle", er kann sich nicht zu einem „System" entwickeln.

Der Bund kann durch Änderungen des Arbeitsförderungsgesetzes und des Einkommensteuerrechtes dazu beitragen, daß Chancengleichheit und Zugang zur Weiterbildung für alle Personengruppen verbessert werden. Da die Lohnfortzahlung bei der Freistellung zur Weiterbildung unbestritten Aufgabe der Arbeitgeber ist, sollten sie nicht aus den je zur Hälfte von Arbeitnehmern und Arbeitgebern getragenen Beiträgen zur Arbeitslosenversicherung finanziert werden. Die Einbeziehung zusätzlicher Personenkreise in die Weiterbildung, die keine Ansprüche durch Beitragszahlung erworben haben, macht eine Übernahme eines festen Anteils der Weiterbildungsausgaben der Bundesanstalt für Arbeit durch den Bundeshaushalt erforderlich. Damit könnte zudem die Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz in der Weiterbildung verstetigt und damit das notwendige Maß an Planungssicherheit für die Träger gewährleistet werden. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 2/60:

Für die Finanzierung der Lohnfortzahlung bei Freistellung wird der Arbeitgeberanteil an den Beitragszahlungen zur Bundesanstalt für Arbeit erhöht.

Empfehlung 2/61:

Wegen der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung der Weiterbildung sollte der Bund ein Drittel der Gesamtausgaben der Bundesanstalt für Arbeit für die Weiterbildung übernehmen, soweit sie nicht Erstattung von Lohnfortzahlungen bei Freistellung sind.

Empfehlung 2/62:

Zeiten der Kinderbetreuung, der Pflege von Pflegebedürftigen und gemeinnützige Arbeiten sowie Zeiten einer beruflichen Erstausbildung an Schulen und Hochschulen begründen Ansprüche auf Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz.

Empfehlung 2/63:

Bemessungsgrundlage für das Unterhaltsgeld nach dem AFG wird das im Zielberuf zu erzielende Arbeitsentgelt. Ein Mindestunterhaltsgeld muß deutlich über dem Sozialhilfesatz liegen. Kinderbetreuungskosten während der Teilnahme an Weiterbildung müssen angemessen gewährt werden.

Empfehlung 2/64:

Durch eine Änderung des Arbeitsförderungsgesetzes wird der Begriff der förderungsfähigen beruflichen Weiterbildung neu gefaßt. Er kann künftig auch Anteile an politischer und allgemeiner Weiterbildung enthalten und soll die Qualifikation für den allgemeinen Arbeitsmarkt umfassen.

Empfehlung 2/65:

Individuelle Kosten für anerkannte Weiterbildung können mit einem bestimmten Anteil bis zu einem Höchstbetrag von der Einkommensteuerschuld abgesetzt werden. Weiterbildungsaufwendungen des Arbeitgebers für anerkannte Veranstaltungen werden steuerlich nicht dem Arbeitslohn zugerechnet.

6. Werbung und Motivation für Weiterbildung

Die künftig wachsende Bedeutung der Weiterbildung erfordert zweierlei: Die faktische Möglichkeit des Zugangs für alle und die Bereitschaft sowie die Fähigkeit, lebenslang dazuzulernen. Letztere muß vor allem in der Schule und in der beruflichen Erstausbildung erworben werden. Unabhängig davon müssen jedoch auch immer wieder Erwachsene für die Teilnahme an Weiterbildung geworben und gewonnen werden.

Wir brauchen deshalb kommunale und regionale Weiterbildungsinformationssysteme und -beratungssysteme in öffentlicher Trägerschaft. Auf diese Weise soll wohnortnahe Information und Beratung potentieller Teilnehmer gewährleistet werden. Die Beratung richtet sich jedoch auch an Träger und Veranstalter mit dem Ziel, das regionale Angebot inhaltlich und methodisch zu fördern. Weiterbildungsberatung und -information können in ihrem jeweiligen Einzugsbereich auch Aufgaben der Bildungswerbung übernehmen. Es ist wichtig, durch Kooperation mit Schulen und Einrichtungen der Erstausbildung frühzeitig mit den Weiterbildungsdiensten bekannt und vertraut zu machen.

Ungeachtet der Verteilung der verfassungsmäßigen Zuständigkeiten in der Weiterbildung kann die Bundesanstalt für Arbeit regional die Initiative ergreifen, um ein System der Weiterbildungsinformation, der Beratung und der Werbung aufzubauen bzw. sich daran zu beteiligen. Angestrebt werden muß, daß es regional eine Adresse gibt, die diese Aktivitäten koordiniert. Eine Einrichtung bei der kommunalen Selbstverwaltung erscheint dafür am besten geeignet (siehe Empfehlungen 2/41 ff). Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahme:

Empfehlung 2/66:

Bund und Länder fördern gemeinsam (unter Einbeziehung der Bundesanstalt für Arbeit) kommunale Weiterbildungsdatenbanken, die Weiterbildungsangebote aller Formen umfassend darstellen und allen Interessierten zugänglich machen. Dazu gehören Informationen über die formalen Voraussetzungen für die Teilnahme und gegebenenfalls die Abschlußprüfung, über Dauer, Kosten, Förderungsmöglichkeiten, Geltungsbereich der Zertifikate sowie über Möglichkeiten der Freistellung. Die Weiterbildungsdatenbanken werden mit Informations- und Beratungsstellen verbunden, zu deren Aufgabe auch die Weiterbildungswerbung gehört.

7. Wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist Bestandteil der Forschungs- und Lehraufgaben der Hochschulen nach dem Hochschulrahmengesetz. Die Praxis zeigt jedoch, daß sie bisher in den meisten Hochschulen nur unzureichend wahrgenommen wird. Dies liegt einerseits an den ungünstigen materiellen Bedingungen in der wissenschaftlichen Erstausbildung, andererseits an der Neigung vieler Hochschullehrer, Weiterbildungsaufgaben eher außerhalb der Hochschule wahrzunehmen.

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Voraussetzung für eine regionale Öffnung der Hochschulen. Wissenschafts- und Technologietransfer in der Region kann nur funktionieren, wenn er mit dem „Transfer" von Personen verbunden ist. Wissenschaftliche Weiterbildung kann dann dazu beitragen, daß Fragestellungen aus der regionalen Praxis intensiver als bisher in den Hochschulen bearbeitet werden.

Wissenschaftsorientierte Bildung wird für immer mehr Menschen notwendig, damit sie ihre Lebenszusammenhänge sinnvoll und aktiv gestalten können. Der Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung der Hochschulen muß deshalb auch Personen offenstehen, die ihre Studierfähigkeit im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Studium und Lehre, Forschung und Weiterbildung an der Hochschule müssen so aufeinander bezogen werden, daß ein Übergang von Teilnehmern an Weiterbildungsangeboten ins Regelstudium und umgekehrt möglich wird.

Der Bund ist für die Rahmengesetzgebung im Hochschulbereich zuständig. Er kann dort die Bestimmungen über die Weiterbildung präzisieren und Zugangsmöglichkeiten für Bewerber mit Berufserfahrung verbessern. Im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe Forschungsförderung (Art. 91 b GG) kann er überdies auch dauerhaft Hochschuleinrichtungen fördern. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 2/67:

Um die im Hochschulrahmengesetz als Aufgabe der Hochschulen verankerte wissenschaftliche Weiterbildung auszubauen, wird dort die Schaffung von zentralen Einrichtungen für die wissenschaftliche Weiterbildung verbindlich vorgeschrieben.

Empfehlung 2/68:

Die Hochschulen werden aufgefordert, im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Weiterbildung Kooperationsstellen für die Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften und den Betrieben, den Kammern, den Berufsverbänden, den Schulen und anderen Institutionen sowie mit den Weiterbildungseinrichtungen zu schaffen. Länder und Bund fördern diese Kooperationsstellen gemeinsam.

8. Weiterbildungsplanung

Im Bereich der Weiterbildung gibt es keinerlei gesamtstaatliche Bildungsplanung. Es gibt weder ein gemeinsam vereinbartes statistisches Instrumentarium, noch eine regelmäßige Berichterstattung, noch vereinbarte Ausbauziele. 17 Jahre nach Verabschiedung des Bildungsgesamtplans I durch Bund und Länder sind die dort für „Ausbau und Organisation eines Weiterbildungssystems" aufgeführten Maßnahmen auch nicht ansatzweise umgesetzt. Der Bund hat sich mit der „Konzertierten Aktion" auf eine Moderatorenrolle zwischen den gesellschaftlich relevanten Kräften bzw. den Trägerorganisationen zurückgezogen. Er hält sich in der Gesetzgebung (mit Ausnahme des Arbeitsförderungsgesetzes) ausdrücklich zurück. Die Haushaltsansätze für Weiterbildungsmaßnahmen im Einzelplan des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft stagnieren. Die Länder achten eifersüchtig auf ihre Zuständigkeiten für die allgemeine, die politische und die kulturelle Weiterbildung. Die notwendige Integration — unter Einschluß der Maßnahmen anderer Bundesministerien im Bereich der politischen und kulturellen Bildung — wird damit erheblich erschwert. Die vom Grundgesetz verlangte „Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse" (Art. 72 Abs. 2 GG) ist bei weitem nicht erreicht.

Die für die Bildungsplanung notwendige Weiterbildungsstatistik ist nur „rudimentär" vorhanden. In der öffentlichen Diskussion kursieren völlig unterschiedliche Begriffe zur Beschreibung einer wie auch immer gearteten Weiterbildung. So lassen sich auch die höchst unterschiedlichen Ergebnisse erklären, die — je nach Interessenlage — zu Umfang von und Ausgaben für Weiterbildung veröffentlicht werden.

Defizitär ist auch die Weiterbildungsforschung, die sich mit den Problemen des Lernens von Erwachsenen und den Verfahrensweisen erwachsenengerechter Didaktik, einschließlich der Entwicklung angemessener Organisationsformen und Prüfungen beschäftigen müßte. Für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten insgesamt, insbesondere für die Entwicklung von Bausteinsystemen, müssen Lernziele, Lerngegenstände, Qualifikationen und ihre Verwendungsmöglichkeiten in ihrem Verhältnis zueinander analysiert und für die Planung von Angeboten nutzbar gemacht werden, wie dies auch der Bildungsgesamtplan I vorgesehen hat.

Der Bund hat unbestrittene Zuständigkeiten für Regelungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Er nimmt darüber hinaus auch in anderen Politikfeldern (in der Regel unkoordiniert) Einfluß auf Weiterbildung: Mit der Förderung der politischen Bildung (Bundesministerium des Innern), der Jugend- und Gesundheitsbildung (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit), der Weiterbildung von Bundeswehrangehörigen (Bundesministerium der Verteidigung), der Verknüpfung von Technologiepolitik und Weiterbildung (Bundesministerium für Forschung und Technologie) und nicht zuletzt der Arbeitsmarktpolitik (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung). Über die Verbindung

zur Wirtschafts- und Finanzpolitik und deren Bedeutung für das Bildungssystem sitzt er letzten Endes bei allen weiterbildungspolitischen Entscheidungen mit am Tisch.

Seit die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung auf eine das gesamte Bildungssystem umfassende gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern faktisch verzichtet hat, gibt es auch in der Weiterbildungspolitik weder eine ausreichende Koordination zwischen Bund und Ländern noch zwischen den verschiedenen Ressorts des Bundes.

Der Deutsche Bundestag hat 1969 mit Zustimmung des Bundesrats angesichts der damals erkannten Notwendigkeit gemeinsamer Anstrengungen im Bereich des Hochschulbaus und der Bildungsplanung die Gemeinschaftsaufgaben nach Art. 91 a und b GG geschaffen. Die festgestellten Defizite und die wachsende Bedeutung der Weiterbildung würden auch für diesen Bereich die Schaffung einer besonderen Gemeinschaftsaufgabe rechtfertigen. Auf jeden Fall aber muß das mit der Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung verfügbare Instrumentarium für Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern genutzt werden. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 2/69:

Im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe nach Art. 91 b GG (gemeinsame Bildungsplanung und Forschungsförderung) wird eine Rahmenvereinbarung zwischen Bund und Ländern über die gemeinsame Förderung der Weiterbildung angestrebt, die eine institutionalisierte Zusammenarbeit und gemeinsame Finanzierung, insbesondere in folgenden Bereichen, regeln soll:

(1) Das Zusammenwirken zwischen Bund und Ländern unter Beteiligung der Bundesanstalt für Arbeit, des Bundesinstituts für Berufsbildung und Weiterbildung und der gesellschaftlichen Gruppen;

(2) die Absicherung der Zusammenarbeit auf Regional- und Länderebene und der Aufbau eines Netzes von Weiterbildungsdatenbanken;

(3) die Entwicklung von Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligungen und zur Verbesserung der Qualität und der Verwertbarkeit der Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt und in allen anderen Lebensbereichen;

(4) die Aufstellung und Fortschreibung mittelfristiger Bildungsbudgets für die Weiterbildung mit der Verpflichtung aller Beteiligten zu einer Verstetigung der Ausgaben;

(5) die Abstimmung der Forschung, die koordinierte statistische Erfassung und Berichterstattung über Aufgaben, Lösungsvorschläge, Maßnahmen und Wirkungen der gemeinsamen Weiterbildungspolitik, insbesondere Curriculumentwicklung, Modellversuche zur Erprobung von Innovationen und Modellseminare zur Qualifizierung des Weiterbildungspersonals;

(6) die Schaffung von Kooperationsstellen für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen.

Empfehlung 2/70:

Die BLK übernimmt auch die Abstimmung der deutschen Politik gegenüber der europäischen Gemeinschaft in Fragen der Weiterbildung. Sie koordiniert die Unterstützung für den Ausbau des Weiterbildungssystems in den neuen Ländern auf dem Gebiet der bisherigen DDR.

Empfehlung 2/71:

Die Bundesregierung legt dem Deutschen Bundestag einen Entwurf für ein Weiterbildungsstatistikgesetz vor.

Empfehlung 2/72:

Der jährlich zu erstattende Berufsbildungsbericht der Bundesregierung stellt künftig gleichgewichtig auch Entwicklungen im Bereich der Weiterbildung dar und bezieht dabei die Weiterbildung nach Landesrecht mit ein, soweit sie Gegenstand der Beratungen in der BLK ist.

Kapitel IV.3
Perspektiven der Hochschulentwicklung

Kapitel IV.3.1
Tätigkeitsbericht

(1) Zum Stellenwert der Hochschulbildung im Rahmen des Arbeitsprogramms der Enquete-Kommission

Wie bereits im Zwischenbericht (Kapitel III.1) dargelegt, stand das Verhältnis von Bildung und Erwerbsarbeit im Vordergrund der Kommissionsberatungen. Die Kommission befaßte sich daher zunächst mit der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Die Hochschulentwicklung wurde erst in der zweiten Phase einbezogen. Sie bildete nach dem Zwischenbericht einen Schwerpunkt der Aktivitäten im Rahmen von Informationsbesuchen, von vier umfassenden Expertenanhörungen sowie eines Gesprächs mit Angehörigen des akademischen Nachwuchses.

Die Kommission ließ sich bei ihren Anhörungen, internen Diskussionen und Gesprächen bei Exkursionen von der übergreifenden Frage leiten, wie das Hochschulsystem im Hinblick auf neue Herausforderungen verbessert werden kann. Besonders vertieft wurden folgende Aspekte:

— die Einbindung der Wissenschaft in ethische, soziale und ökologische Erfordernisse, auch im europäischen Kontext;

— die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung, auch angesichts der wachsenden Zahl von Studierenden;

— die Gleichstellung der Geschlechter (vgl. Abschnitt II des Einsetzungsauftrags).

Im einzelnen untersuchte die Kommission Fragen der Bildungsbeteiligung und des Hochschulzugangs, des Übergangs von der Hochschule ins Beschäftigungssystem, der Studieninhalte und -strukturen, der Personalstruktur und des Dienst- und Besoldungsrechts sowie der Optionen einer künftigen Ausbildungsförderung (vgl. Abschnitt III des Einsetzungsauftrags).

Im folgenden werden in knapper Form die Aktivitäten beschrieben, die die Enquete-Kommission zur Information und Entscheidungsvorbereitung hinsichtlich ihrer hochschulpolitischen Empfehlungen unternommen hat. Gliederungsprinzip ist die chronologische Reihenfolge; zur ausführlicheren Information über die jeweils skizzierten inhaltlichen Schwerpunkte wird auf die Auswertungen im Zwischenbericht bzw. im Anhangsband dieses Schlußberichts verwiesen.

Die Kommission hat in der zweiten Phase nur ein Gutachten zu spezifischen Hochschulfragen vergeben. Darin werden ausgehend von einem internationalen Vergleich denkbare Modelle der Ausbildungs-/ Studienförderung für die zukünftige Bildungspolitik entwickelt. Die Langfassung des Gutachtens mit der Darstellung empirischer Befunde aus westlichen Industrieländern und der DDR wird erst nach Vorlage des Schlußberichts vorliegen. Eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse dieses Gutachtens findet sich in Kapitel C.18 des Anhangsbandes. Die in bezug auf Hochschulen einschlägigen Aspekte, die in einigen der auf andere Schwerpunkte ausgerichteten Gutachten angesprochen werden, sind am Schluß dieses Tätigkeitsberichts dargestellt.

(2) Vortrag und Diskussion mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zum Thema „Perspektiven der Hochschulentwicklung" am 8. November 1988
(siehe Zwischenbericht, Kapitel III.2.4)

Im Zentrum der Ausführungen von Bundesminister Möllemann standen die langen Ausbildungszeiten und das hohe Berufseintrittsalter von Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland sowie der künftige Beitrag des Bundes zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an den Hochschulen angesichts der unerwartet gestiegenen Zahl von Studierenden (gemäß des damaligen Standes der Überlegungen zu einem ersten Bund-Länder-Sonderprogramm). Er empfahl, insbesondere im Hinblick auf die europäische Einigung, die Zuständigkeitsverteilung zwischen Bund und Ländern zu überprüfen, zu präzisieren und zugunsten des Bundes zu verändern (Beginn und Ende der Schulpflicht, Ausbildungsdauer, Anerkennung von Schul- und Hochschulabschlüssen).

In der Diskussion wurden vor allem folgende Fragen behandelt:

— Das Verhältnis von Sonderprogrammen und der von einigen Kommissionsmitgliedern für notwendig gehaltenen Bildungs-Rahmenplanung, insbesondere im Interesse einer Offenhaltung der Hochschulen;

— die Ausbauziele im Hochschulbau und der Veränderungsbedarf bei der Ausbildungsförderung;

— die vielfältigen Bedingungsfaktoren des Berufseintrittsalters (Länge der Schulzeit, Wehr-/ Wehrersatzdienst, Übergänge, Studienzeit) und ihre Beeinflußbarkeit sowie das Verhältnis von Ausbildungs-, Arbeits- und Lebenszeit;

— Methodik und Ergebnisse des Studienzeitvergleichs, auch im Zusammenhang mit neuen Lebensstilen (zum Beispiel Teilzeitstudium);

— hochschulpolitische Steuerungsinstrumente, insbesondere die Kapazitätsverordnung;

— die Teilhabe von Frauen an Hochschulbildung und ihre Repräsentanz in den Institutionen sowie die Möglichkeiten der Frauenförderung (insbesondere Sonderprogramme, Altersgrenzen, Kinderbetreuung);

— die künftige Struktur des Hochschulsystems, insbesondere im Hinblick auf die gewachsene Bedeutung der Fachhochschulen sowie die Rolle der Geisteswissenschaften.

(3) Verbändeanhörung zum Thema „Weiterbildung/Lebenslanges Lernen" am 8. Februar 1989
(siehe Zwischenbericht, Ziffer 4 in Kapitel III.2.4)

Im Rahmen dieser Anhörung nahmen zur Fragestellung „Wissenschaftliche Weiterbildung" lediglich die Vertreter des Deutschen Hochschulverbandes, der Fachhochschulrektorenkonferenz, der FernUniversität Hagen und der Westdeutschen Rektorenkonferenz Stellung. Es wurden insbesondere folgende Themen angesprochen:

— Ob der Begriff der wissenschaftlichen „Weiterbildung" eng auf Akademikerfortbildung oder — sowohl hinsichtlich der Zielgruppe als auch konzeptionell (Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung) — weiter angelegt werden solle; daran anschließend insbesondere:

— das Verhältnis von beruflicher wissenschaftlicher Weiterbildung und „universitärer Erwachsenenbildung";

— die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Anbietern bzw. Nachfragern von Weiterbildungsveranstaltungen;

— die Veranstaltungsformen einschließlich der Möglichkeit des Einsatzes neuer Medien im Systemverbund;

— die Verteilung der Ausbildungszeiten über die Lebenszeit, insbesondere, ob und wie ein Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung zur Verkürzung der Studienzeiten beitragen könne.

(4) Gespräch mit Vertretern der Westdeutschen Rektorenkonferenz und des Wissenschaftsrates am 22. Februar 1989 (siehe Zwischenbericht, Kapitel III.2.4)

Das Gespräch mit den Repräsentanten dieser beiden Organisationen wurde unter anderem deshalb gesucht, weil diese im Jahre 1988 in Denkschriften umfassende Stellungnahmen zur Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Weiterentwicklung des Hochschulbereichs vorgelegt hatten (siehe WRK 1988 und Wissenschaftsrat 1988).

Die Hochschulen würden immer notwendiger für das Überleben der Gesellschaft, so formulierte Prof. Dr. Hinrich Seidel, Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz, den Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Der finanzielle Aufwand des Staates für die Hochschulen (so habe sich etwa der Anteil der staatlichen Hochschulausgaben am Bruttosozialprodukt verringert) entspreche jedoch nicht der weiter steigenden Nachfrage nach deren Leistungen, insbesondere der Studiennachfrage. In seinem Referat äußerte er sich weiter zu Fragen der Forschungsförderung, der Qualifikationsbedingungen und Berufschancen des wissenschaftlichen Nachwuchses, der notwendigen Voraussetzungen für die Weiterentwicklung des Studienangebots, der Bewerberauswahl beim Hochschulzugang, der Ausbildungsförderung, der wissenschaftlichen Weiterbildung, der internationalen Beziehungen der Hochschulen, der internen Entscheidungsstrukturen und externen Rahmensetzung, der fachlichen Gliederung der Hochschulen sowie des Verhältnisses von Wettbewerbsbedingungen und Qualitätsdifferenzierung.

Ergänzend nahm Prof. Dr. Dieter Simon, Vorsitzender des Wissenschaftsrats, zu den Themenbereichen Studienzeiten, Fachhochschulen und Selbstverständnis der Hochschulen Stellung. Er erörterte dabei die Studienzeiten als einen Bedingungsfaktor des Berufseintrittsalters, einige Ursachen ihrer Verlängerung sowie mögliche Maßnahmen, die eine Verkürzung bewirken könnten. Die guten Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen und die große Studiennachfrage begründeten einen energischen Ausbaubedarf der Fachhochschulen, deren Status im Hochschulsystem bei ihrer Weiterentwicklung zu prüfen sei.

Aus der Diskussion mit den Kommissionsmitgliedern sind folgende Einschätzungen und Kontroversen festzuhalten:

— Es blieb strittig, ob die Interdisziplinarität wissenschaftlichen Arbeitens nur als Ergebnis individueller intellektueller Leistungen erreichbar oder als Zusammenarbeit von Wissenschaftlern unterschiedlicher fachlicher Herkunft organisierbar sei. Die Bedeutung interdisziplinären Arbeitens wurde im Zusammenhang mit der Übernahme von Verantwortung für Umwelt und Mitmenschen gesehen, zum Teil wurden deshalb neue Fächerzuschnitte gefordert.

— Kontrovers wurde die Bedeutung unterschiedlicher Vermittlungsformen und -stile für die Hochschullehre diskutiert, positiv dagegen die Schaffung von Anreizen für gute Lehre bewertet.

— Kritisch beurteilt wurde die Möglichkeit zur Studienzeitverkürzung und Studienreform angesichts der Mechanismen der Ressourcenzuteilung an die Fächer. Insbesondere die Kapazitätsverordnung koppele diese an die Kanonbeteiligung in der Lehre.

— In bezug auf die Fachhochschulen wurde deren „verschulte" Studienorganisation und der reale Praxisbezug der Lehre kontrovers bewertet, eine Erweiterung ihres Fächerspektrums dagegen einhellig befürwortet. Möglichkeiten und Grenzen einer Lenkung von Studentenströmen sowie das Problem der Zulassungsbedingungen für Abiturienten ohne Berufsausbildung wurden erörtert.

— Ob und wie die Hochschulen an der Auswahl von Studienbewerbern beteiligt werden könnten, blieb umstritten.

— Die Probleme der personellen Erneuerung im Bereich der Professuren ab Mitte der neunziger Jahre wurden im Zusammenhang mit einer verbesserten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, möglicher Veränderungen in den Qualifikationswegen einschließlich der Altersgrenzen sowie der Einführung befristeter Beschäftigungsverhältnisse auch für Professoren diskutiert.

— Der Bereich „Frauen und Hochschule" wurde nur randständig behandelt. Der Forderung nach Berücksichtigung weiblicher Lebens- und Arbeitszusammenhänge bei der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses stand dabei eine Warnung vor der Einführung von „Frauenklauseln" gegenüber.

— Diskutiert wurde das Für und Wider einer Professionalisierung des Hochschulmanagements (Dekanate, Hochschulleitung) im Zusammenhang mit der gewachsenen Komplexität der Leitungsaufgaben.

(5) Gespräch mit Vertretern der Kultusministerkonferenz am 17. Mai 1989 (siehe Zwischenbericht, Kapitel III.1.3 und III.2.4)

Als eines von drei Themen war die längerfristige Entwicklung des Hochschulbereichs Gegenstand des Meinungsaustauschs mit Staatssekretärin Elisabeth Rickal, Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Minister Prof. Dr. Diether Breitenbach, Kultusminister des Saarlandes, und MinDir Dr. Joachim Schulz-

Hardt, Generalsekretär der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Im einzelnen ging es dabei um

— die neueste KMK-Prognose zu den Studentenzahlen und die ihr zugrundeliegende Methodik, die Ausbauziele im Hochschulbau und die künftige Rolle der Hochschulen im Bildungswesen;

— die Einschätzung der „Studierfähigkeit" der Abiturienten beziehungsweise ihrer „Studieneingangsvoraussetzungen" sowie einen möglichen Zusammenhang zwischen diesen und der Reform der gymnasialen Oberstufe und der Studienzeitverlängerung;

— die Reform der Medizinerausbildung, für die neben der Kapazitätsanpassung insbesondere die Durchführung von Modellversuchen notwendig sei;

— die Bedeutung der Geisteswissenschaften über die Lehrerausbildung hinaus, insbesondere auch im Hinblick auf neue wissenschaftliche Fragestellungen in der Kognitionswissenschaft und der Technikfolgenabschätzung;

— die bildungspolitische Dimension der europäischen Einigung und die Notwendigkeit ihrer Mitgestaltung durch Initiativen der Länder wie zum Beispiel durch Schaffung polyvalenter Studienabschlüsse, Einrichtung mehrsprachiger Studiengänge, allgemeine Förderung der Fremdsprachenkenntnisse sowie die Gründung einer Institution zur Verbesserung des Informationsflusses von Brüssel bis hin zu den Hochschulen;

— Instrumente und Konzepte der Forschungsförderung, deren Weiterbildung im Rahmen der Gemeinschaftsaufgaben insbesondere wegen der regionalpolitischen Bedeutung von Forschungseinrichtungen und zur Neubestimmung des Verhältnisses von Forschung in und außerhalb der Hochschulen notwendig sei, auch im Hinblick auf die Programmförderung der EG;

— Umfang und Struktur der von einzelnen als ungenügend bezeichneten Bundesaufwendungen im Bildungsbereich.

(6) Expertengespräch zum Thema „Bildungsinhalte und Lehre" am 18. Oktober 1989 (siehe Anhangsband, Kapitel D.2.1)

Im Mittelpunkt dieses Gesprächs standen Fragen der Interdisziplinarität und der Studienstrukturen. Interdisziplinarität wurde dabei konkretisiert als fachübergreifende Studieninhalte und fachübergreifende Kommunikationsstrukturen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Als wesentliche Gründe für die gestiegene Bedeutung fachübergreifender Studieninhalte wurden neue Unternehmensstrukturen, die auf eine Reintegration arbeitsteiliger Tätigkeiten drängten, ein wachsendes Problembewußtsein für den grenzüberschreitenden Charakter gesellschaftlicher Problemlagen (zum Beispiel Ökologie) und ein verändertes Ausbildungsverhalten von Studierenden genannt, das eine Verzahnung von Studium und Berufsausbildung/-tätigkeit individuell vorwegnehme. Die etablierten Studiengangsmodelle ließen eine Berücksichtigung derartiger Interessen und Bedarfslagen kaum zu, ja behinderten sogar systematisch den Erwerb von Doppelqualifikationen. Der Bildungswert der Wissenschaft müsse zwar anhand der einzelnen Fächer entfaltet werden, es bedürfe jedoch kompensatorischer Studienelemente; konkret seien hierunter etwa nichttechnische Studieninhalte für angehende Ingenieure und eine naturwissenschaftlich-technische Grundbildung für Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler zu verstehen. Ein derartiges Studium gestatte auch, der Verantwortung der Wissenschaft Rechnung zu tragen und die Arbeitsteilung zwischen Fachwissenschaftlern und Ethik-Spezialisten zu überwinden.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurden noch folgende Themen erörtert:

— Die Gefahr, Spezialisierung gegen Oberflächlichkeit einzutauschen, wenn man dem Vorschlag einer Aufwertung fachübergreifender Studieninhalte folge. Auch wurde die Frage aufgeworfen, ob ein solches Studium nicht einer vorzüglichen gymnasialen Vorbildung bedürfe bzw. Interdisziplinarität im Gymnasium angelegt werden müsse;

— die Möglichkeiten, dem Bedarf an fachübergreifender Kommunikation auch durch geeignete Institutionalisierungen Rechnung zu tragen, die insbesondere auch den Bedürfnissen des wissenschaftlichen Nachwuchses entsprechen;

— der Stellenwert von Praxiselementen im Studium und die Bedeutung von Praxiserfahrungen der Professoren;

— die Möglichkeiten einer „Liberalisierung" von Studien- und Prüfungsordnungen als Hebel sowohl für eine Studienreform im obigen Sinne als auch zur Studienzeitverkürzung bzw. alternativ dazu neue Studiengangsmodelle;

— die Ursachen der Studienzeitverlängerung (Betreuungsrelation, Stoffülle, Studien- und Prüfungsorganisation) und die Notwendigkeit weiterer differenzierter Analysen zur unterschiedlichen Studiendauer innerhalb des jeweils gleichen Studiengangs an unterschiedlichen Studienorten;

— die kontraproduktiven Auswirkungen der Kapazitätsverordnung auf die Strukturentwicklung;

— die Wünschbarkeit eines höheren Stellenwerts der Lehrkompetenz im Rahmen von Berufungen;

— die Strategie einer zukunftsorientierten Hochschulpolitik: Notwendig sei ein dauernder Prozeß, der vier Ebenen im Auge behalte: die Informationsgrundlagen (dies bedinge eine Verbesserung der Berufs- und Hochschulforschung), das Verhältnis von Staat und Hochschulen (einschließlich deren Selbstverständnis), die Steuerungsmechanismen und die Träger möglicher Veränderungen.

(7) **Expertengespräch zum Thema „Strukturen" am 19. Oktober 1989** (siehe Anhangsband, Kapitel D.2.1)

Im Anschluß an die Anhörung „Bildungsinhalte/ Lehre" plädierten die Experten auch bei dieser Anhörung überwiegend für eine Verringerung der Regelungsdichte im Bereich der Studienstrukturen als besonders wichtigen Fall der befürworteten Verringerung der Regelungsdichte im Hochschulbereich überhaupt und für eine Rückverlagerung von Kompetenzen an die Hochschulen.

Im einzelnen wurden folgende Fragen diskutiert:

- Ob die überwiegend positiv bewertete Ausweitung der Entscheidungsmöglichkeiten von Studierenden und einer Vereinfachung der Verfahren zur Änderung von Studiengängen durch die Vorgabe von Rahmendaten flankiert werden solle bzw. ob dieses Vorgehen die Gefahr einer Förderung des Dilettantismus in sich berge;
- wie weit Selbststeuerung die Außensteuerung der Hochschulen ablösen könne und wie Erneuerungen in einem solchen Regelungsmodell durch gezielte Förderung, Anreize, Motivierung und Hilfestellung erreicht werden könnten;
- welche Einschränkungen des Regelungsumfangs des HRG demgemäß vorzunehmen wären, insbesondere hinsichtlich der Verfahrensregeln und Organisationsvorschriften, und ob die studentische Mitwirkung auf die Selbstverwaltung beschränkt oder im Rahmen einer funktionsbezogenen Differenzierung der Mitbestimmungsrechte für alle nichtprofessoralen Statusgruppen ausgeweitet werden sollten;
- welche Folgerungen sich für die zukünftige Hochschullandschaft aus der Anerkennung ergeben, die die Fachhochschulen für ihr Konzept des Anwendungsbezugs in Lehre, Forschung und Weiterbildung und ihre Studienorganisation gefunden hätten. Übereinstimmend sah man Nachfrage für unterschiedlich profilierte Studienangebote gegeben, doch blieben die Einschätzungen über das anzustrebende Verhältnis der Einrichtungen zueinander und die Möglichkeiten zur Verbesserung der Durchlässigkeit sowie zur Weiterqualifikation von Fachhochschulabsolventen (zum Beispiel Promotion) strittig;
- wie die Berufsakademien, deren Leistungen positiv gewürdigt wurden, im Bildungswesen einzuordnen seien und welche Entwicklungschancen sie besäßen;
- durch welche Maßnahmen und Rechtsbestimmungen die für notwendig gehaltene Verbesserung der Lehre bewerkstelligt werden könne, ob die Beteiligung der Studierenden hilfreich und eine Projektförderung für Lehrvorhaben nützlich sei;
- wie die Hochschullehrerbesoldung (C-Besoldung) und das Dienstrecht verändert werden sollten; übereinstimmend empfohlen wurden eine Verminderung der Zahl der Grundämter und die Einführung differenzierender Zulagen;
- wie die Personalstruktur im Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter und die Art ihrer Beschäftigungsverhältnisse verbessert werden könne;
- wie die Bedingungsfaktoren der zukünftigen Studiennachfrage, die auch durch die neueste KMK-Prognose unterschätzt werde (insbesondere aufgrund der Aus-/Übersiedlerwelle, der Bildungsmigration in der EG und der höheren Übergangsquoten zu Schulen, die eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln), und wie der sich daraus ergebende Bedarf an Studienplätzen und Personal realistisch eingeschätzt werden könnten;
- ob die Wiederaufnahme einer Rahmenplanung ein ungeeignetes oder notwendiges Mittel einer zukunftsträchtigen Bildungspolitik sei.

(8) **Expertengespräch zum Thema „Forschung" am 8. November 1989** (siehe Anhangsband, Kapitel D.2.1)

Breiten Raum in dieser Anhörung nahm die Frage der Verantwortung der Wissenschaft ein: nach innen gewandt als Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und Forschungsfolgenabschätzung, nach außen gerichtet als „Dialog mit der Öffentlichkeit" und als Rechenschaftslegung gegenüber Staat und Gesellschaft. Der Bildungsauftrag der Hochschulen erfülle sich ganz wesentlich durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Entstehung von und einen verantwortlichen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen. Sowohl im Hinblick auf die Selbstvergewisserung der Wissenschaft als auch im Hinblick auf ihre Wirkungsdimension wurde auf die Bedeutung der Interdisziplinarität verwiesen: Neben einem Forschungsbedarf wurde einhellig erheblicher fachübergreifender Kommunikationsbedarf konstatiert.

Im Verlauf der Anhörung wurden des weiteren noch folgende Themen erörtert:

- Ob bereits eine Verantwortlichkeit für Forschungsfragen bestehe oder ob durch dieses Postulat Forschung eher behindert werde;
- wie die Rolle der sozialwissenschaftlichen Begleitforschung für das Zustandekommen öffentlicher Erörterungen und die Aufgaben der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung für die Beherrschung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts einzuschätzen seien;
- wie die Hochschulen künftig stärker an Vorhaben der Technikfolgenabschätzung beteiligt werden könnten;
- wie die Hochschulen ihre Aufgabe als Dialogpartner der Öffentlichkeit wahrnehmen könnten und ob die Praxis insbesondere US-amerikanischer Hochschulen Anregungen vermitteln könne („Accountability", verstanden als politische Rechenschaftslegung öffentlicher Einrichtungen);
- ob bzw. unter welchem Gesichtspunkt die Klassifizierung Grundlagenforschung und angewandte Forschung aufrechterhalten werden könne, ins-

besondere im Hinblick auf die Verantwortungsfrage und auf die institutionelle Zuordnung von Forschungstypen zu Hochschularten;

— wodurch sich Zielsetzung und Arbeitsweise der Industrieforschung von der der Hochschulforschung unterscheide und wie die Zusammenarbeit zwischen beiden bei Wahrung der Unabhängigkeit der Hochschulen zu organisieren sei;

— worin die Defizite beim bisher praktizierten Wissenstransfer bezüglich der Inhalte und Zielgruppen bestünden;

— wie die Rückverbindung der insbesondere in den letzten Jahren entstandenen selbständigen staatlichen Forschungseinrichtungen zur Hochschulforschung erfolgen könne;

— wie das plurale Forschungsförderungssystem der Bundesrepublik angesichts von Europäisierungs- und Regionalisierungstendenzen gesichert und in europäischen Fördermechanismen stärker wissenschaftsbezogene Maßstäbe zur Geltung gebracht werden könnten;

— wie interdisziplinäre Forschung angeregt und die Forschungsvoraussetzungen an den Hochschulen, insbesondere deren Grundausstattung, verbessert werden könnten;

— wie die Probleme des wissenschaftlichen Nachwuchses, insbesondere die Dauer der Qualifikationsprozesse, Möglichkeiten zu eigener Schwerpunktsetzung, angemessene Besoldung sowie Möglichkeiten zur besseren Berücksichtigung individueller Lebensläufe (speziell von Frauen) in Förderprogrammen angegangen werden könnten.

(9) Expertinnengespräch zum Thema „Frauen und Hochschule" am 29. November 1989
(siehe Anhangsband, Kapitel D.2.1)

Die Expertinnen waren sich darin einig, daß die Besetzung von wissenschaftlichen Dauerpositionen durch Frauen in der Bundesrepublik Deutschland einen doppelten Rückstand aufweise: sowohl im internationalen Vergleich zwischen den Hochschulen als auch im Vergleich mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen. Den bisherigen Maßnahmen zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses zum Trotz sinke sogar der Anteil von Frauen an der Professorenschaft. Diese Entwicklung wurde auf eine „Subtilisierung der Frauendiskriminierung" zurückgeführt, die den Aufwand zur Durchsetzung positiver Maßnahmen immer weiter erhöhe. In diesem Zusammenhang wurde auf die vorherrschenden Kommunikationsstrukturen innerhalb der Wissenschaftlergemeinde und auf geschlechtsspezifische Arbeitsstile verwiesen. Als weiterer Problembereich sei der Hochschulzugang in zulassungsbeschränkten Fächern zu nennen („Nachteilsausgleich" für Dienstzeiten, der hauptsächlich Männer begünstige). Das Fächerwahlverhalten von Studienanfängern müsse im Zusammenhang mit der Ausprägung geschlechtsspezifischer Interessensprofile in der Schule und mit dort anzusetzenden Maßnahmen gesehen werden.

Die Beschäftigungsdauer auf befristeten Stellen sei zu kurz für die Absolvierung von Qualifizierungsprozessen für diejenigen Nachwuchswissenschaftler/innen, die in dieser Zeit Kinder bekommen und betreuen. Insbesondere der Verfügbarkeitsanspruch des herrschenden Qualifizierungsmodells erlaube eine Wissenschaftlerkarriere nur für Kinderlose bzw. mit Kindern nur im Rahmen einer traditionellen Paarbeziehung und bedeute für jene im Regelfall eine vaterlose Kindheit. Von einem Teil der Expertinnen wurde daran anschließend das Qualifikationserfordernis der Habilitation infrage gestellt, auch mit dem Hinweis auf deren behauptete arbeitsmarktabhängige Selektionsfunktion und ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Abschottung der Hochschulen durch Selbstrekrutierung. Der Forderung nach Abschaffung der Habilitation als Regelvoraussetzung zur Berufung als Professorin beziehungsweise Professor stand ein Plädoyer zur speziellen Förderung von Frauen, insbesondere durch ein erweitertes Angebot von Teilzeitarbeit und die Aufhebung von Altersgrenzen, entgegen. In der Rechtsform des/der Privatdozenten/in erlaube die Habilitation eine Einmündung in die Hochschullaufbahn, ohne eine Stelle vorauszusetzen.

Die Expertinnen empfahlen, das Instrumentarium der Frauenförderung weiter auszudifferenzieren und entschiedener anzuwenden. Außer auf die Aufstellung und Durchführung von Frauenförderplänen wurde auf die Möglichkeit positiver Sanktionen (zusätzliche Stellen und Mittel) für besondere Anstrengungen bei der Frauenförderung durch Hochschulen hingewiesen. Die regelmäßige Mitgliedschaft von Wissenschaftlerinnen in Personalauswahlgremien und die Außenkontrolle, insbesondere durch Hochschulleitungen, wurden als wichtige Rahmenbestimmungen bei den Regularien für Stellenbesetzungen genannt, mit deren Hilfe die Verbindlichkeit von Zielvorgaben verbessert werden könne.

Für das Amt der Frauenbeauftragten wurden unterschiedliche Modelle vorgeschlagen: hauptberufliche Tätigkeit oder ein Wahlamt mit voller Befreiung von den Dienstpflichten (jeweils mit verwaltungstechnischer Unterstützung) oder nebenamtliche Tätigkeit einer Professorin mit Deputatsermäßigung und Unterstützung durch eine Stabsstelle.

Für die sofortige Verbesserung der Repräsentanz von Frauen in der Wissenschaft wurde die Auflegung von Sonderprogrammen zur Forschungsförderung und die Bereitstellung von Nachwuchsstellen für notwendig erachtet. Zudem wurde die Schaffung von Stiftungsprofessuren angeregt. Offen blieb die Frage, wann und wie eine Integration in Regelprogramme vollzogen werden solle. Ebenfalls wegen der schnellen Wirksamkeit wurde eine Förderung durch Stipendien akzeptiert, Dauerstellen seien jedoch anzustreben. Kontrovers wurde die Möglichkeit der Festsetzung fester Quoten für Frauen bei bestimmten Ämtern und Laufbahnen sowohl hinsichtlich ihrer Durchsetzbarkeit als auch ihrer Wünschbarkeit beurteilt; rechtliche Voraussetzung einer

Quotenfestsetzung seien zumindest Landesgleichstellungsgesetze.

(10) Gespräch mit Angehörigen des akademischen Nachwuchses am 31. Januar 1990 (siehe Anhangsband, Kapitel D.2.2)

Mitglieder der Enquete-Kommission suchten auch das direkte Gespräch mit jungen Wissenschaftlern und diskutierten mit ihnen unter den übergreifenden Themenstellungen „Rolle der Geisteswissenschaftler heute" und „Begabtenförderung". Im einzelnen wurden folgende Fragen erörtert:

— Welchen Beitrag die Geisteswissenschaften aufgrund ihres gewandelten Selbstverständnisses als historische Kulturwissenschaften dazu leisten könnten zu klären, was es heiße, in der Moderne zu leben. Eine wichtige Aufgabe bestehe darin, zur Überbrückung der wachsenden Kluft zwischen spezialisierten beruflichen Tätigkeiten und dem hierauf bezogenen Wissen und der für alle zugänglichen Allgemeinbildung beizutragen;

— wie sich unter anderem in diesem Zusammenhang die Beschäftigungsmöglichkeiten für Geisteswissenschaftler entwickelten und welche Probleme beim Übergang in die Erwerbstätigkeit entstünden, der sich derzeit überwiegend als Phase gleichzeitiger Weiterqualifizierung und Berufspraxis gestalte;

— welche verbesserte soziale Absicherung und Beratung hierfür notwendig sei;

— wie die Verschulung universitärer Studiengänge abgebaut und gleichzeitig ihre Innovationsoffenheit erhöht werden könne sowie welchen Stellenwert dabei verbesserte Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden erlangen könnten;

— welche Änderungen der Förderbedingungen bei den Promotionsstipendien der Studienförderwerke und in den Graduiertenförderungsgesetzen der Länder notwendig seien, um anspruchsvolle Promotionsvorhaben zu erleichtern;

— wie Drittmittelstellen und Promotionsstipendien zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Vergleich geeignet und welche Verbesserungen bei den Vergabebestimmungen beider Verfahrensarten notwendig seien.

(11) Expertengespräch über deutsch-deutsche Bildungsfragen in Berlin/DDR am 25. April 1990 (siehe Anhangsband, Kapitel D.4)

Für den Bereich der Hochschulbildung wurden unter anderem die Fragen erörtert:

— Ob aus der Existenz ähnlicher Fragestellungen in der Hochschulforschung beider Staaten auf gemeinsame Ansatzpunkte für eine künftige deutsche Hochschullandschaft geschlossen werden könne; diese lägen vor allem in der gemeinsamen Tradition (Humboldtsche Universitätsidee), in der Berücksichtigung internationaler Entwicklungstendenzen in der Hochschulbildung und in der Orientierung an der Wissenschaftsentwicklung;

— ob aus den Erfahrungen der DDR mit einer erfolgreichen Einhaltung von Regelstudienzeiten gelernt werden könne; wichtig seien dabei die Lehrveranstaltungsformen und die Betreuungsintensität.

Des weiteren wurden folgende Themen diskutiert:

— die Verfahren der Studiengangsplanung;

— die weitere Nutzung des gut ausgebauten Weiterbildungsangebotes der Hochschulen in der DDR;

— die statistischen Grundlagen der kursierenden Zahlen über die Betreuungsrelation an DDR-Hochschulen und ihre Vergleichbarkeit mit denen für die Bundesrepublik;

— die Probleme der sächlichen Ausstattung und des aufgestauten Erneuerungsbedarfs der Infrastruktur der DDR-Hochschulen, die eine Erweiterung der Ausbildungskapazitäten erschwerten;

— die geringe Repräsentanz von Wissenschaftlerinnen im Wissenschaftsbetrieb, insbesondere auf Positionen, die die Habilitation voraussetzen.

(12) Informationsbesuch beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin am 12. Januar 1989 (siehe Zwischenbericht, Ziffer 12 in Kapitel III.2.4)

Als eines von drei Projekten stellten Prof. Dr. Peter Martin Roeder und Dr. Jens Naumann Ergebnisse ihrer Studien zur Einstellung von Professoren zum Wettbewerb von Hochschulen, zur Qualität von Fachbereichen und über Erklärungsmodelle des Zusammenhangs dieser „Qualität" mit externen Faktoren vor. Unter anderem ließen diese Ergebnisse den Schluß zu, daß das bundesdeutsche Hochschulsystem wesentlich stärker wettbewerbsorientiert sei, als dies allgemein vermutet werde. In der Diskussion wurde bemängelt, daß die gesamte „Ranking-Debatte" (das heißt die Auseinandersetzung über die Aufstellung von Rangreihen von ganzen Hochschulen bzw. Fächern) daran kranke, daß fast ausschließlich forschungsbezogene „Leistungsparameter" erhoben würden und man die Bewertung Professoren überlasse. Aspekte der Lehre würden vernachlässigt und Studierende nicht als Experten zu diesem Bereich herangezogen.

(13) Informationsbesuch beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit am 20. September 1989 (siehe Kommissions-Drucksache Nr. 11/44)

Wichtigstes Thema des Gesprächs war die wegen der Berücksichtigung von Volkszählungsergebnis-

sen erst kurz zuvor fertiggestellte Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektion zur Entwicklung des globalen und sektoralen Arbeitskräftebedarfs bis 2010 (IAB 1989) und die darin beschriebene Fortsetzung der Tendenz zu höheren Abschlüssen bzw. Qualifikationen, differenziert nach Berufen und Wirtschaftsbereichen (insbesondere Dienstleistungen). Daneben stellten Mitarbeiter des IAB Ergebnisse aus den Projekten zu einer Bildungsgesamtrechnung sowie zum Qualifizierungsbedarf und den Qualifizierungsstrategien der Bundesanstalt vor. Außerdem wurden Vorüberlegungen zu einem neuen Forschungsschwerpunkt „Betriebliche Personalwirtschaft" erläutert und der Forschungsbedarf und die Forschungsbedingungen in der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung erörtert. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere auch die Notwendigkeit zur Verbesserung der Kooperationsbeziehungen von IAB und einschlägigen Hochschulforschergruppen betont, auf deren Ausstattungsbedarf hingewiesen wurde.

(14) Informationsbesuch an der Gesamthochschule Kassel am 11. Oktober 1989 (siehe Kommissions-Drucksache Nr. 11/45)

Gesprächspartner der Kommissionsmitglieder waren Mitglieder der Hochschulleitung, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen der Ingenieur- und Sozialwissenschaften, Frauenforscherinnen und Frauenpolitikerinnen sowie Mitglieder des AStA. Folgende Besonderheiten und Schwerpunkte der Kasselaner Hochschule wurden vorgestellt:

— Studienstrukturen: die überwiegend positive Aufnahme des für Kassel typischen konsekutiven Studienmodells bei Studierenden und Beschäftigern (mit Ausnahme des höheren technischen Verwaltungsdienstes — Problem: Anerkennung von Abschlüssen durch das Oberprüfungsamt); die Möglichkeiten, im Rahmen der integrierten berufspraktischen Studien wissenschaftliche Problemlösungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten kennenzulernen;

— Frauenforschung/-studien/-förderung: die Entstehung der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Frauenforschung (IAGFF) und drei Projekte aus ihrem Arbeitszusammenhang, das Angebot an frauenbezogenen Weiterbildungskursen und die jährlich stattfindende „Offene Frauenhochschule"; die Frauenbeauftragte berichtete über die Voraussetzungen ihrer Arbeit und erste Erfahrungen;

— das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung: Einleitend wurde auf den unzureichenden Entwicklungsstand der Disziplin und die geringe Nutzung seiner Ergebnisse durch die Hochschulpolitik hingewiesen; folgende Forschungsergebnisse wurden besonders herausgestellt:

  ○ Bei genauer Analyse seien die bundesdeutschen Studienzeiten nicht exzeptionell lang, zu beachten sei insbesondere die Ausweitung des Teilzeitstudiums; die stark reformierten ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge wiesen besonders hohe Zuwächse der Studienzeit auf;

  ○ die Durchsetzung der Forschungsreputation als entscheidendes Kriterium bei der Bewertung von Hochschulen durch deren Meinungsführer bei einer gleichzeitigen Überbewertung von Rangreihen sei problematisch. Über Qualifizierungschancen der Studierenden sagten diese nicht viel aus; es solle mehr über horizontale Differenzierung nachgedacht werden;

  ○ eine Längsschnittstudie komme zu den vorläufigen Befunden, daß die berufliche Zufriedenheit von Fachhochschulabsolventen geringer und die Einkommensunterschiede zu Universitätsabsolventen größer seien, als die öffentliche Meinung vermuten lasse;

  ○ das niederländische Modell einer getrennten Ressourcenzuweisung für Grund- und Hauptstudium, das für die zweite Studienphase die Absolventenzahlen zugrunde lege, lasse bessere Steuerungswirkungen erwarten als das nur auf Studienanfänger abgestellte Modell der Kapazitätsverordnung.

Die AStA-Mitglieder merkten kritisch insbesondere die als gering bewerteten Möglichkeiten zur Beeinflussung von Hochschulentscheidungen durch Studierende an, die sich negativ auf deren Motivation zur Beteiligung am Hochschulleben auswirke. Darüber hinaus kritisierten sie die große Zeitverzögerung zwischen der öffentlichen Thematisierung gesellschaftlicher Probleme und ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung, die auch eine kritische Würdigung des Autonomieverständnisses der Hochschulen erforderlich mache.

(15) Kommissions-Gutachten

Im folgenden werden bei den Beratungen der Kommission hervorgehobene und zum Teil kontrovers diskutierte Aussagen aus Gutachten, soweit diese den Bereich Perspektiven der Hochschulentwicklung betreffen, skizziert (in chronologischer Reihenfolge gemäß Zeitpunkt der Vergabe; siehe auch die Gutachten-Zusammenfassungen im Anhangsband, Abschnitt C).

Nr. 2: Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Ausbildung und Berufe. Möglichkeit des Distanzabbaus (Anne Schlüter/Irmgard Weinbach)

Fachfrauen bzw. Expertinnen können Vorbildfunktion übernehmen und motivierende bzw. stabilisierende Wirkungen für Anfängerinnen insbesondere in männerdominierten Bereichen haben. Für Studentinnen in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern soll deshalb ein Mentorinnensystem aufgebaut werden, das auch bei der Vermittlung von

Praktikumsplätzen und Werkstudentinnen-Jobs in der Industrie Hilfestellung leistet.

Die Forschung zu den Wirkungen der Koedukation sollte intensiviert werden, zum Beispiel zur Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Expertinnen und Experten in jeweils für das andere Geschlecht untypischen Berufen.

Nr. 3: **Frauen in Führungspositionen** (Lenelis Kruse und Mitarbeiterinnen)

Zur Erlangung einer faktischen Berufswahlfreiheit sollen gezielte Maßnahmen zur Förderung von Mädchen bzw. jungen Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen beitragen. Frauen sollen sich nicht nur akzeptiert, sondern erwünscht fühlen.

Nr. 6: **Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung** (Projektgruppe des Deutschen Jugendinstituts, München)

Schichtspezifische Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung finden sich verstärkt wieder unter Studierenden. Der Anteil der Arbeiterkinder an den Studierenden sinkt seit Anfang der achtziger Jahre. Bemühungen zur Verbesserung müssen an der sozioökonomischen Lage der Familien ansetzen.

Die Fächerverteilung, geschlechtsspezifische Differenzen und soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung sollen regelmäßig im internationalen Vergleich dargestellt werden.

Im Rahmen repräsentativer Untersuchungen soll die fachspezifische Studienmotivation auf Geschlechterunterschiede untersucht werden, insbesondere um den Zusammenhang mit Rollenbildern, Neigung und Einkommen/Status kontrastierend herauszuarbeiten.

Nr. 7: **Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen** (Winfried Sommer)

Hinsichtlich der Nutzung neuer Medien und IuK-Techniken im Bildungswesen ist die Bundesrepublik in Europa allenfalls einer Mittelgruppe zuzuordnen, das Engagement bei den einschlägigen EG-Programmen ist schwach. Es sollten daher ein nationales und regionale Medienzentren gegründet werden, wobei das nationale Zentrum die Programmentwicklung und -verteilung sowie die Beratung der regionalen Zentren zu gewährleisten hätte.

Die Bedürfnisse nach qualifizierten Fernstudienangeboten im technischen Bereich, insbesondere im Rahmen offener Lernsysteme, werden bislang nur unzureichend erfüllt. Es sollte die Einrichtung einer Medienuniversität mit diesem Schwerpunkt geprüft werden.

Nr. 15: **Problemzonen der Qualifikationsaneignung von Frauen** (Helga Krüger und Untergutachterinnen)

Im Rahmen einer Neuordnung der Ausbildung für Berufe im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, die unter anderem aufgrund der Schaffung des europäischen Binnenmarktes notwendig ist, soll geprüft werden, ob die Ausbildung für höher eingruppierte Berufstätigkeiten mit Anweisungsfunktion zukünftig an Fachhochschulen erfolgen soll (Alternative: an Fachschulen analog zur Meisterfortbildung).

Kapitel IV.3.2

Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen

Mehrheitsauffassung

Gliederung/Empfehlungen zu:

1. Beteiligung an der Hochschulausbildung
1.1 Hochschulzugang
1.2 Studiendauer
2. Strukturen und Inhalte
2.1 Hochschulformen
2.2 Studienrahmen
2.3 Studieninhalte
2.4 Lehre
2.5 Hochschulbildung im vereinten Europa
2.6 Weiterbildung und Fernstudium
3. Hochschulforschung
4. Ausbildungsförderung und Förderung von Hochbegabten
4.1 Stipendien
4.2 Wohnheime und Kinderbetreuungseinrichtungen
5. Status und Besoldung des Hochschulpersonals
6. Wissenschaftlicher Nachwuchs
7. Förderung von Wissenschaftlerinnen
8. Förderung von Behinderten

Das gegliederte Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, das vor allem aus Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Kunsthochschulen besteht, hat sich grundsätzlich bewährt. Eine grundlegende Änderung des Bestehenden scheint nicht notwendig, auch nicht im Hinblick auf die europäische Einigung und Wiedervereinigung der beiden Staaten in Deutschland.

Gleichwohl sind Entwicklungen eingetreten, die es erforderlich machen, die Leistungsfähigkeit des Hochschulwesens auf Dauer zu sichern:

— Durch die europäische Einigung und die Einheit Deutschlands sind auch für die deutschen Hochschulen Probleme von ganz neuen Dimensionen erwachsen, die in Verantwortung und mit viel Engagement gelöst werden müssen.

— Die technische Entwicklung fordert nicht nur die naturwissenschaftliche und technische Innovationsbereitschaft in ungeahnter Weise heraus, sondern verlangt ebenso die Bereitschaft zur Berücksichtigung ethischer und sozialer Erfordernisse und ihre Ausrichtung an humanen Grundwerten.

— Die Auseinandersetzung mit ökologischen Herausforderungen und die Sorge für die kommen-

den Generationen ebenso wie für die Entwicklungsländer stellen auch die Hochschulen vor neue Aufgaben.

— Die Dynamik der technischen Entwicklungen eröffnet neue Perspektiven über derzeitige Fachgrenzen und Berufsfixierungen hinaus.

— Die Zahl der Studierenden liegt nunmehr bei über 1,5 Millionen; die Zahl der Studienanfänger hat im vergangenen Jahr erstmals die 1/4-Millionen-Grenze überstiegen und liegt nun bei 252.500.

— Die Betreuungsrelation von wissenschaftlichem Personal zur Zahl der Studierenden hat sich kontinuierlich verschlechtert: 1986 lag sie an den Universitäten insgesamt bei 1:18, an den Fachhochschulen bei 1:31. Der angestrebte Zielwert von 1:10 bei den Universitäten und 1:18 bei den Fachhochschulen ist in weite Ferne gerückt.

— Die Überbelegung der flächenbezogenen Studienplätze hat dramatische Ausmaße angenommen: Zur Zeit liegt die Belegungsquote im Durchschnitt der Universitäten bei 180 %, in den Fachhochschulen bei 216 %.

— Besorgniserregend ist die Feststellung, daß von den (1986) rd. 21.600 C 4- und C 3-Professoren an den Universitäten und Fachhochschulen in den nächsten 10 Jahren über 13.000 Universitätsprofessoren und über 4.000 Fachhochschulprofessoren ausscheiden. Das sind fast 80 %. Ähnlich ist die Lage in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

— Die Gewinnung geeigneten wissenschaftlichen Nachwuchses für den Hochschullehrerberuf wird angesichts der Attraktivität besonders der Berufe in der freien Wirtschaft sowie in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes in außerordentlichem Maße erschwert.

— Sorge bereitet weiterhin die Ausstattung der Hochschulen mit laufenden finanziellen Mitteln. Spareingriffe in den öffentlichen Haushalten gehen zu Lasten der flexiblen Bestandteile der Hochschulhaushalte und treffen somit insbesondere die Sach- und Betriebsmittelansätze.

— Die Grundlagenforschung hat sich zunehmend aus den Universitäten in außeruniversitäre Forschungseinrichtungen verlagert.

— Die angewandte Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen ist ein Stiefkind der Forschungsförderung.

— Die Wohnungsnot der Studierenden hat zum Teil bedrohliche Züge angenommen. Immer mehr Studenten konkurrieren mit anderen sozial Schwachen um ein völlig unzureichendes Wohnungsangebot. Dadurch wird auch die Aufnahme ausländischer Studenten in der Bundesrepublik stark beeinträchtigt.

— Die Studienzeiten haben kontinuierlich zugenommen: Die durchschnittliche Studiendauer an den Universitäten liegt zur Zeit bei über 14 Semestern, an den Fachhochschulen bei über 9 Semestern. Dies trägt mit zu einem im internationalen Vergleich viel zu hohen Lebensalter der Hochschulabsolventen bei.

— Wenig erfreulich ist auch die Situation der Frauen in Hochschule und Wissenschaft: Bei den Habilitationen beträgt der Anteil der Frauen 8,7 %. Bei den Hochschullehrern (C 4 und C 3) liegt der Anteil bei 5,1 %. Bei den C 4-Professoren liegt der Anteil sogar nur bei 2,6 %.

Diese negativen Entwicklungen der letzten Jahre machen es dringend erforderlich, daß Bund und Länder entsprechend ihrer verfassungsmäßigen Zuständigkeiten durch geeignete Maßnahmen langfristig die Leistungsfähigkeit unseres Hochschulwesens sicherstellen. Im einzelnen wird daher empfohlen:

1. Beteiligung an der Hochschulausbildung

1.1 Hochschulzugang

Empfehlung 3/1:

In einer Zeit, in der die Nachfrage nach Studienplätzen weiter zunimmt und auf absehbare Zeit auf hohem Niveau verharren wird und in der mit einem verstärkten Zustrom von Studierwilligen aus der DDR ebenso zu rechnen ist wie mit einer Nachfrage nach Studienplätzen aus den europäischen Partnerländern, muß den Hochschulen die Möglichkeit gegeben werden, zusätzlich zum Abitur bzw. zur Fachhochschulreife als genereller Voraussetzung für den Hochschulzugang die Eignung des Studienbewerbers für das von ihm gewählte Studienfach durch zusätzliche fachspezifische Leistungsfeststellungen zu überprüfen. Die freie Wahl des Studienortes soll dabei soweit wie möglich erhalten bleiben.

Empfehlung 3/2:

Da die Studienanfänger in der Bundesrepublik im Durchschnitt älter sind als die in den europäischen Nachbarländern und der DDR, müssen die Versuche und Bemühungen, durch Straffung der Schulzeit das Hochschuleintrittsalter zu senken, weiter verfolgt werden.

Empfehlung 3/3:

Die Entsprechungen zwischen der schulischen Qualifikation und den Studienanforderungen müssen durch die Vermittlung eines umfassenden Grundwissens als Voraussetzung weiterführender spezifischer Ausbildungsgänge im tertiären Bereich verbessert werden.

Empfehlung 3/4:

Erleichterungen bei der Hochschulzulassung durch einen Nachteilsausgleich für Wehrdienst und Er-

satzdienst sollten auf der anderen Seite keine unangemessenen Benachteiligungen für Frauen entstehen lassen.

Empfehlung 3/5:

Es sind geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die dazu beitragen, die bei weiblichen Studierenden zu beobachtende Neigung zu eingeschränkter Fächerwahl abzubauen (durch gezielte Studien-(Wahl-) beratung, Orientierungskurse an Schulen und Hochschulen, Betriebspraktika, gegebenenfalls fachspezifische Modifizierung des Koedukationsprinzips). Modellversuche „Frauen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen" würden hier eine zusätzliche Hilfe darstellen. Anzustreben ist eine deutliche Erhöhung der Zahl der Studentinnen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich.

1.2 Studiendauer

Insbesondere im Hinblick auf den Europäischen Binnenmarkt wird sich das relativ hohe Berufseintrittsalter der Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik nachteilig auswirken. Hierfür sind die langen Studienzeiten nur zum Teil verantwortlich. Quantitativ bedeutsamer sind, zumindest in der Summe, die Länge der Schulzeit bis zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, die Dauer des Wehr- bzw. Ersatzdienstes sowie der zunehmende Trend zum Erwerb von Doppelqualifikationen durch Absolvierung einer Berufsausbildung im dualen System vor Studienbeginn. Die Erwartung, eine Änderung der Studienstrukturen allein könne zur Behebung dieser Mängel beitragen, ist unrealistisch.

Empfehlung 3/6:

An den Hochschulen trägt vor allem rechtzeitige Orientierung dazu bei, die Studiendauer zu verkürzen. Überblicksvorlesungen durch erfahrene Professorinnen und Professoren sind dazu ebenso notwendig wie Prüfungen (zum Beispiel sinnvoll gestaltete Zwischenprüfungen). Auf diese Weise soll ein zusätzlicher Beitrag zur frühzeitigen Orientierung über die Studienaussichten des einzelnen Studierenden erreicht werden.

Empfehlung 3/7:

Spezialisierung, Differenzierung und Ausweitung des Angebots — bedingt durch den ständigen Wissenszuwachs — dürfen in den einzelnen Fächern nicht zu einer Verlängerung der Studienzeiten wegen Vermehrung der Prüfungsstoffe führen. Soweit dies der Fall ist, muß eine Reduzierung vorgenommen werden, die zur Konzentration auf einen Kanon des Grundwissens in einem Studienfach zurückführt.

2. Strukturen und Inhalte

2.1 Hochschulformen

Empfehlung 3/8:

Die differenzierte Hochschullandschaft ist zu erhalten und auszubauen. Die grundlegenden Unterschiede müssen zur Stärkung der Eigenart der Hochschularten und ihrer daraus erwachsenden Effizienz bestehen bleiben. Die Vielfalt des Studienangebots darf nicht eingeengt werden.

Empfehlung 3/9:

Die Kapazität der Fachhochschulen muß erheblich erweitert werden; denn die Nachfrage nach Fachhochschulstudienplätzen — zunehmend auch von Abiturienten — läßt erkennen, wie zeitgemäß diese Studienart ist.

Empfehlung 3/10:

Die Gründung und Unterhaltung von Privathochschulen ist ebenso wie die Einbeziehung von Stiftungen und Stiftungsprofessuren in die staatlichen Hochschulen ein unverzichtbares Element zur Förderung wissenschaftlicher Innovation im Hochschulbereich.

Empfehlung 3/11:

Es sollten die durch die enge Verflechtung mit der Praxis gekennzeichneten Ausbildungsgänge bundesweit verstärkt angeboten werden, wie sie etwa in den baden-württembergischen Berufsakademien besonders erfolgreich eingeführt wurden.

Empfehlung 3/12:

Die Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten muß verbessert werden. Bei besonders qualifizierten Fachhochschulabsolventen sollte das Fachhochschuldiplom auch über ein besonderes Zugangsverfahren die Möglichkeit zur Promotion an einer Universität/Technischen Hochschule eröffnen; dies ist durch gesetzliche Regelungen sicherzustellen.

2.2 Studienrahmen

Empfehlung 3/13:

Die Hochschulautonomie soll gestärkt werden. Dazu sind deregulierende Maßnahmen erforderlich. Verordnungen und reglementierende Eingriffe in die Hochschulen sollten auf ein Mindestmaß beschränkt werden.

Empfehlung 3/14:

Die Kapazitätsverordnung ist zu modifizieren und zu differenzieren, indem die Belastungen im Grundstudium, Hauptstudium, Graduiertenstudium und in der Weiterbildung sowie in den einzelnen Fächern und Fachabteilungen getrennt gewichtet werden. Darauf aufbauend sollte eine differenzierte Verteilung zusätzlicher Ressourcen erfolgen.

Empfehlung 3/15:

Mit Blick auf die europäische Einigung und die anwachsende Beteiligung der Jahrgänge an tertiären Bildungsgängen ist eine effiziente Struktur des Studiums und damit eine qualitativ hochstehende Ausbildung in angemessener Zeit zu gewährleisten. Modularisierung und Liberalisierung der Studiengänge durch das Angebot in sich geschlossener Studieneinheiten (Module) und bessere Durchlässigkeit der Curricula vor allem für Post-Graduierte sind erforderlich. Allerdings müssen Beliebigkeit und mangelnde didaktische Ordnung des Studiums vermieden werden. Notwendig ist ein sinnvolles Zusammenspiel von staatlichen Rahmenvorgaben und Angeboten in den Hochschulen.

Dazu soll die Aufteilung dienen in

a) ein stärker strukturiertes und gestrafftes Grundstudium mit obligatorischen Überblicksvorlesungen, an dessen Ende eine Prüfung steht, die nicht nur im Hinblick auf die Fortsetzung des Studiums absolviert wird (Zwischenprüfung), sondern zugleich den erfolgreichen Abschluß eines Teilstudiums testiert (vgl. Struktur der französischen Studiums) und damit den Übergang in einen Beruf (training on the job) sowie die Aufnahme eines oder mehrerer anderer Studien erleichtert (Bindestrich-Studiengänge, fachübergreifendes Studium, Öko-Studien);

b) ein sich an das Grundstudium anschließendes Hauptstudium, das stärker individualisiert ist, die wissenschaftliche Ausbildung vertieft und bei erfolgreichem Abschluß den Eintritt in einen akademischen Beruf ermöglicht;

c) ein Graduiertenstudium (Aufbau-, Zusatz-, Ergänzungsstudium), das der wissenschaftlichen Spezialisierung und der Vorbereitung auf die Promotion und Habilitation gilt.

In den geisteswissenschaftlichen Fächern soll die Möglichkeit zur grundständigen Promotion erhalten bleiben.

Empfehlung 3/16:

Am Beispiel der Fächer **Jura und Medizin** sowie der **Geistes- und Sozialwissenschaften** werden Vorschläge für eine bessere Vermittlung von Studium und Berufspraxis vorgelegt:

a) Die Frage nach der Wettbewerbsfähigkeit deutscher Juristen im Hinblick auf Europa 1992 ergibt sich aus der ungenügenden Begrenzung von Prüfungsgegenständen und der damit verbundenen zu langen Ausbildungsdauer wie auch aus der Justizlastigkeit der Ausbildung. Als Empfehlungen werden zur Umsetzung durch die jeweiligen Kompetenzträger vorgeschlagen:

(1) die Juristenausbildung an den Hochschulen sollte sich gliedern in

— eine Grundausbildung von drei Jahren Regelstudienzeit mit Schwerpunkten in den Kerngebieten des Rechts und den Methoden zu seiner Erfassung und Anwendung,

— ein Vertiefungsstudium von ein bis eineinhalb Jahren zur Spezialisierung (bei Auswahl zwischen verschiedenen Wahlfachbereichen) mit einer abschließenden Universitätsprüfung.

(2) Es sollte für alle juristischen Berufe als Zugangsvoraussetzung an einem Vorbereitungsdienst im Anschluß an das Studium festgehalten werden. Die Länge sollte eineinhalb bis zwei Jahre betragen. Es sollte unterteilt sein in eine für alle Absolventen verbindliche Eingangsphase (Justizstation) und eine abschließende Spezialisierungsphase in Schwerpunktbereichen (Justiz, Rechtsanwaltschaft, Wirtschaft und andere). Die staatliche Abschlußprüfung sollte berufsspezifisch differenziert ausgestaltet werden, jedoch den Zugang zu allen juristischen Berufen gestatten.[1])

b) Vielfach bemängelt wird die Qualität der Ausbildung der jungen Ärzte. Eine Reihe von Verbesserungen sind dringend erforderlich:

(1) Zur Verbesserung der praxisbezogenen Ausbildung sind neue Modelle des Medizinstudiums zu erproben.

(2) Das seit einigen Jahren eingeführte praktische Jahr (PJ) hat sich im großen und ganzen bewährt. Es muß jedoch optimiert werden durch eine Verbesserung des Zahlenverhältnisses Student: Krankenbett.

(3) Durch die Halbierung der vorhandenen Assistenzarztstellen war die Einführung des Arztes im Praktikum (AiP) mit halber Bezahlung möglich. Dadurch ist ein erheblicher Mangel an vollbezahlten Assistenzarztstellen aufgetreten, die für die Facharztausbildung notwendig sind. Darüber hinaus wird die Ausbildungszeit um eineinhalb Jahre verlängert.

c) In den Geistes- und Sozialwissenschaften, deren Absolventen Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt haben, sind in Entsprechung zu Gepflogenheiten der europäischen Nachbarn sowie anderer Fachbereiche Projekte zu unterstützen, in denen den Studierenden Möglichkeiten gegeben werden, sich schon während des Studiums praxisnahe Qualifikationen anzueignen und

[1]) Die Ergebnisse der Beratungen zur Juristenausbildung des 58. Deutschen Juristentages im September 1990 konnten nicht mehr berücksichtigt werden.

Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern in der Wirtschaft zu knüpfen.

2.3 Studieninhalte

Die Festlegung der Studieninhalte ist eines der vornehmsten Rechte und Pflichten, die für die Hochschullehrer aus der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre erwachsen. Dabei muß sich jeder Hochschullehrer der staatsbürgerlichen Verantwortung bewußt sein, in der er steht. Das gilt unbeschadet der sich aus den Prüfungsordnungen ergebenden Anforderungen.

Empfehlung 3/17:

Für den Bestand einer freiheitlichen Demokratie ist es unerläßlich, daß an den Hochschulen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den philosophischen und historischen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Ordnungen in der Gegenwart, sei es in der Grundlegung des Einzelfaches, sei es als Inhalt einer Art Studium Generale gewährleistet wird.

Empfehlung 3/18:

Die ständig neuen Anforderungen, die für die Wissenschaft und das Beschäftigungssystem vor allem durch neue Technologien und durch politische Entwicklungen wie die Einigung Europas erwachsen, fordern von den Hochschulen ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich des Lehrangebots wie auch der Zusammensetzung und des Aufbaus von Studiengängen, um methodische Innovation und Erschließung neuer Wissensgebiete zu ermöglichen. Von den Parlamenten und Regierungen sind die dazu notwendigen finanziellen Mittel bereitzustellen, ohne daß jedoch dafür die bisherigen wissenschaftlichen Bereiche, die weiterhin unverzichtbar sind, in unverantwortlichem Ausmaß reduziert werden.

2.4 Lehre

Empfehlung 3/19:

Die weiterhin steigenden Studentenzahlen machen über die derzeitigen Hochschulsonderprogramme hinausgehende, langfristig Stabilität garantierende finanzielle Anstrengungen von Bund und Ländern zum Ausbau der Hochschulen im Rahmen der gegebenen Zuständigkeiten erforderlich.

Empfehlung 3/20:

Im Vergleich mit dem Ausland zeigt sich, daß der Zuwachs der Studentenzahlen in der Bundesrepublik mit einer Verschlechterung der Relation Lehrende/Lernende einherging. Für eine auf Dauer tragfähige Unterrichtskonzeption in der Massenuniversität ist diese Relation unbedingt und schnellstmöglich zu verbessern.

Empfehlung 3/21:

Nachwuchwissenschaftlern soll die besondere Bedeutung akademischer Lehre vor Augen geführt werden. Deshalb sollen Möglichkeiten zur Erprobung und zum Erwerb von Lehrqualifikationen vor der Habilitation für alle Fächer geschaffen werden.

Empfehlung 3/22:

Um die Bedeutung der Lehre in den Hochschulen zu unterstreichen, soll ein Anreizsystem für besondere Leistungen in der Lehre und für die Verkürzung der Studienzeiten entwickelt werden. Dazu können unter anderem gehören: die Prämierung eines „teacher of the year" und die Gewährung von Forschungsfreisemestern für nachgewiesene hervorragende Lehrleistungen.

Empfehlung 3/23:

Ein Förderungsinstrumentarium im Bereich der Lehre soll auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs entwickelt werden, beispielsweise durch Deputatsentlastungen oder durch besondere Förderung der dem Professor zugeordneten wissenschaftlichen Nachwuchskräfte, soweit sie an der Lehre beteiligt sind, etwa durch Gewährung von Forschungssemestern.

Empfehlung 3/24:

Um besondere Belastungen der Lehrenden und Lernenden durch unverhältnismäßig lange Examensdauer zu vermeiden, sollen die Prüfungszeiten durch bundes- und landesgesetzliche Regelungen zeitlich beschränkt werden.

2.5 Hochschulbildung im vereinten Europa

Eine der wichtigsten politischen Aufgaben der Zukunft ist es, die bildungspolitischen Voraussetzungen für das Gelingen der angestrebten europäischen Vereinigung zu schaffen. Hieran müssen sich die Hochschulen in besonderem Maße beteiligen. Dies bedingt sowohl die Aufgabe, für die deutschen Studierenden und Wissenschaftler den Weg in das europäische Ausland zu erleichtern bzw. erst einmal zu eröffnen, wie auch umgekehrt den anderen Europäern die Inanspruchnahme deutscher Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.

Empfehlung 3/25:

Da Sprachkompetenz eine unabdingbare Voraussetzung für die Aneignung der Bildungsinhalte anderer Völker ist, muß die Kenntnis von mindestens zwei modernen Fremdsprachen (in der Regel Englisch

und Französisch) künftig zu den Voraussetzungen für ein Studium zählen.

Empfehlung 3/26:

An den Hochschulen muß die Internationalität des Studiums selbstverständlich werden. Dies kann vor allem durch die Absolvierung von Auslandssemestern erreicht werden. Dafür ist in erster Linie ein Abbau der teilweise erheblichen bürokratischen Hemmnisse, die noch immer einem Auslandsstudium im Wege stehen, wichtigste Aufgabe für die Administration auf Bundes-, Landes- und Hochschulebene, und zwar sowohl bei der Aufnahme eines Auslandsstudiums wie bei der Wiedereingliederung nach absolviertem Auslandsstudium.

Empfehlung 3/27:

Die Infrastruktur für die Bildungsberatung von EG-Ausländern und mobilitätswilligen Deutschen muß insgesamt verbessert bzw. geschaffen werden.

Empfehlung 3/28:

Die deutschen Hochschulen müssen in stärkerem Maße als bisher die Förderprogramme der Europäischen Gemeinschaft in Anspruch nehmen und die dafür gegebenenfalls erforderliche Infrastruktur erhalten.

Empfehlung 3/29:

Zur Förderung der Internationalität sollten in den einzelnen Fächern Forschungsrichtungen und -ergebnisse des Auslands besonders sorgfältig einbezogen werden und zur Vermittlung der jeweiligen Fachsprache in der Original-Sprache vorgetragen werden. Die Einrichtung von Studiengängen, die auf die Bedürfnisse sich neu entwickelnder internationaler Berufsfelder ausgerichtet sind und bei denen im Ausland erbrachte Studienleistungen voll anerkannt werden, ist notwendig.

Empfehlung 3/30:

In den Hochschulen der EG-Länder müssen durch Europa-Lehrstühle, Europa-Zentren, Europa-Studien sowie Partnerschaften, Austausch-Veranstaltungen, EG-orientierte Forschungsschwerpunkte von kooperierenden Arbeitsgruppen und andere Initiativen Maßnahmen zur Stärkung der europäischen Dimension in Kultur und Wissenschaft ergriffen werden. Fremdsprachenunterricht soll daher kulturwissenschaftliche Bestandteile (Landeskunde) einschließen.

Empfehlung 3/31:

Dringend erforderlich ist ein verstärkter Austausch von Hochschullehrern, die — etwa im Rahmen von Hochschulpartnerschaften — Fachvorlesungen in ihrer Muttersprache halten. Hierfür müssen Unterbringungsmöglichkeiten in Gästehäusern geschaffen werden.

Empfehlung 3/32:

Zur Verbesserung des Studentenaustauschs bedarf es der Schaffung von Wohnraumkapazitäten für kurzfristige Aufenthalte ausländischer Studierender im Rahmen von Fach- und Sprachstudien.

Empfehlung 3/33:

Die zunehmende Europäisierung des Studiums und die zu erwartende enge Kooperation mit Hochschulen in der DDR dürfen nicht dazu führen, daß die Zusammenarbeit der bundesdeutschen Hochschulen mit außereuropäischen Einrichtungen, namentlich mit denen in Entwicklungsländern, vernachlässigt wird.

Empfehlung 3/34:

Auslandsstudium und Auslandstätigkeit von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen müssen angemessener gewichtet werden. So muß zum Beispiel bei der Festsetzung des Besoldungsdienstalters von den Möglichkeiten stärker Gebrauch gemacht werden, Auslandstätigkeiten, für die Urlaub erteilt wurde, voll anzuerkennen.

2.6 Weiterbildung und Fernstudium

Neben der wissenschaftlichen Erstausbildung gehört die wissenschaftliche Weiterbildung zu den Aufgaben der Hochschulen. Sie muß als eigenständige Aufgabe der Hochschulen unter Beachtung der Aufgaben in der Erstausbildung weiterentwickelt und ausgebaut werden.

Empfehlung 3/35:

Für Weiterbildungsprogramme der Hochschulen müssen besonderes Personal und zusätzliche Mittel bereitgestellt werden, auch durch Erhebung von Teilnehmergebühren. Die Bereitschaft der Hochschullehrer, Dienstaufgaben in der Weiterbildung wahrzunehmen, muß durch Anreize gefördert werden.

Empfehlung 3/36:

Das Fernstudium kann die Präsenzhochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Erstausbildung entlasten. Es soll insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung genutzt werden und geeignete Angebote bereitstellen. Zum Ausbau des Fernstudiums sind erhebliche Investitionen im Bereich der Kommunikations- und Nachrichtentechnik erforderlich.

3. Hochschulforschung

Qualifizierte wissenschaftliche Lehre ist nicht ohne ständige Teilnahme an der Forschung durch eigene Beiträge, durch anwendungsbezogene Arbeiten oder auch durch ständiges Rezipieren der wissenschaftlichen Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen möglich. Daher ist Forschung ein unverzichtbarer Faktor für die effektive und qualitativ hochstehende Arbeit einer Hochschule. Dieser Grundsatz gilt für Universitäten/Technische Hochschulen ebenso wie für Fachhochschulen. Je nach dem Auftrag der einzelnen Hochschule kann die Forschung unterschiedliches Gewicht in der Gesamtaufgabenstellung der Hochschule haben.

Empfehlung 3/37:

Namentlich im Bereich der Geisteswissenschaften erscheint eine Dezentralisierung der Forschungsförderung notwendig. Auf europäischer Ebene wird die Vergabe zumindest eines Teils der europäischen Forschungsförderungsmittel durch eine von der Wissenschaft selbst getragene Organisation, die nach wissenschaftlich relevanten Qualitätskriterien entscheidet, gefordert. Bei der Mittelvergabe haben wissenschaftsadäquate Kriterien maßgebend zu sein. Für die Leitung von Auswahlgremien sind nach Möglichkeit Wissenschaftler/Wissenschaftlerinnen einzusetzen.

Empfehlung 3/38:

Zur finanziellen Absicherung leistungsfähiger Hochschulforschung ist es unerläßlich, daß jedem, der Forschung und Lehre zu seinem Auftrag zählt, eine ausreichende Grundausstattung zur Verfügung gestellt wird. Die Ausstattung und die Anschaffungsmittel der Bibliotheken sind so zu bemessen, daß sie ihrem Auftrag, das notwendige Forschungsmaterial zur Verfügung zu stellen, nachkommen können. In diesem Bereich ist künftig ein erheblicher Nachholbedarf zu befriedigen, wenn das Niveau deutscher Forschungsarbeit auf Dauer erhalten bleiben soll.

Empfehlung 3/39:

Die Vergabe zusätzlicher Mittel durch die Hochschulen sollte an den tatsächlich erbrachten oder zu erwartenden Leistungen orientiert sein. Mehr Flexibilität in der Haushaltsplanung sollte bewirken, daß sich zum Beispiel durch Mittelübertragungen bessere Einsparmöglichkeiten und wirtschaftlichere Verfahrensweisen ergeben.

Empfehlung 3/40:

Drittmittel sind als Ergänzung zur Grundausstattung ebenfalls unverzichtbar für die Hochschulforschung. Die Hochschulen müssen die Wissenschaftler bei der Einwerbung und Verwaltung von Drittmitteln unterstützen.

Empfehlung 3/41:

Der Hochschulforschung förderliche Organisationsformen wie Sonderforschungsbereiche, Forschungsschwerpunkte etc. sollen beibehalten und vermehrt eingerichtet werden. Die Kooperation mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen muß durch enge personelle Verzahnung ausgebaut werden. Die leitenden Wissenschaftler an außeruniversitären Forschungseinrichtungen sollten am Lehrbetrieb der Hochschulen mitwirken. Anzustreben sind gegebenenfalls gemeinsame Berufungen der leitenden Wissenschaftler in außeruniversitären Einrichtungen und Hochschulen.

Empfehlung 3/42:

Da „Institute an Hochschulen" wirksame Formen der Verbindung von außeruniversitärer Forschung und Hochschulforschung und -lehre sind, sollten sie verstärkt eingerichtet werden. Die leitenden Wissenschaftler sind nach den hochschulüblichen Kriterien und Verfahren zu berufen. Die Finanzierung solcher Institute ist durch Drittmittel und nicht aus Mitteln der Hochschule zu sichern.

Empfehlung 3/43:

Hochschulen und Landesregierungen sollen stärker von der Möglichkeit befristeter Ausnahmeregelungen hinsichtlich des Lehrdeputats Gebrauch machen, so daß zum Beispiel Wissenschaftler, die einen Studiengang oder eine größere Arbeitsgruppe oder eine institutsübergreifende Arbeitsgemeinschaft aufbauen, oder die sich verstärkt um Grundlagenforschung bemühen, für eine begrenzte Zeit ein verringertes Lehrdeputat wahrnehmen müssen (§ 43 Abs. 3 Satz 3 HRG).

4. Ausbildungsförderung und Förderung von Hochbegabten

Da viele Studierende nicht in der Lage sind, ein Studium ohne staatliche Hilfe durchzuführen, verfügt die Bundesrepublik über eine Reihe von Hilfsmaßnahmen, die laufend den sich verändernden Bedürfnissen angepaßt werden. Diese Einrichtungen sind auch in Zukunft unverzichtbar. Einige frauen- und familienpolitische Aspekte sind neu einzubeziehen.

4.1 Stipendien

Empfehlung 3/44:

Die bewährte Studienförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz ist unbedingt fortzusetzen. Ehe Empfehlungen für weitere Verbesserungen in Einzelheiten gegeben werden, müssen erst die Auswirkungen der gerade neu durchgeführten Reform dieses Gesetzes beobachtet werden.

Empfehlung 3/45:

Die Studien- und Graduiertenförderung durch die Begabtenförderungswerke ist insbesondere zur verstärkten Förderung der Studenten und Absolventen von Fachhochschulen mit dem Ziel zu erweitern, daß mindestens 1 % der Studierenden in den Genuß entsprechender Förderung kommt.

Empfehlung 3/46:

Die Studentenwerke müssen finanziell in die Lage versetzt werden, auch kulturelle Bestrebungen zu unterstützen und Bemühungen von Studierenden in dieser Hinsicht zu fördern.

4.2 Wohnheime und Kinderbetreuungseinrichtungen

Empfehlung 3/47:

Die Studentenwerke müssen von Bund und Ländern finanziell in die Lage versetzt werden, Maßnahmen zur Errichtung weiterer Studentenwohnheime zu ergreifen.

Empfehlung 3/48:

Da die Qualifikationsphase des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses in der Regel zusammenfällt mit der Zeit der Familiengründung, geben begabte Wissenschaftlerinnen vielfach den Plan auf, Hochschullehrerin zu werden, da Kinderwunsch und wissenschaftliche Karriere bisher nur sehr schwer zu vereinen sind. Um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie auch im Hochschulbereich leichter zu ermöglichen, ist ein ausreichendes Kinderbetreuungsangebot in der Nähe des Arbeits- beziehungsweise Studienplatzes anzustreben. In jeder Hochschuleinheit sollten arbeitsplatznahe Betreuungsplätze für Krabbel-, Spiel- und Schulkinder entsprechend der Personalzahl eingerichtet werden. Im Rahmen der Hochschulbauförderung sollten vermehrt Kinderbetreuungseinrichtungen an Hochschulen eingerichtet werden; bei Neubauten ist auf die Errichtung entsprechender Einrichtungen zu achten. Zu fordern sind durchgehende Öffnungszeiten der Kindertagesstätten und flexible, individuelle Betreuungszeiten nach Bedarf. Die Kinder sollen möglichst in altersgemäßen Betreuungsgruppen zusammengefaßt werden.

Empfehlung 3/49:

Bei Tagungen, Symposien, Kursen und wissenschaftlichen Wiedereingliederungsmaßnahmen für Frauen sind Kinderbetreuungsmöglichkeiten vorzusehen. Zu einem Teil der Promotions- und Habilitationsstipendien sollen Kinderbetreuungszuschläge gezahlt werden, die insbesondere Frauen die Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Qualifikation und familiärer Verantwortung erleichtern sollen.

5. Status und Besoldung des Hochschulpersonals

Innerhalb des öffentlichen Dienstes nimmt das Personal an den Hochschulen eine besondere Stellung ein, die sich aus den Wissenschaftsanforderungen ergibt. Trotz mancher Verbesserungen sind in den letzten Jahrzehnten eine Reihe von Problemen entstanden, die in den kommenden Jahren gelöst werden müssen, wenn nicht die Hochschulen gegenüber der freien Wirtschaft und der Verwaltung hinsichtlich sozialer Sicherheit, Aufstiegschancen, beamtenrechtlicher Eingruppierungen und Gehältern weiterhin zurückstehen sollen. Damit aber sind Hochschulen im Wettbewerb um Spitzen- und Nachwuchskräfte nicht mehr konkurrenzfähig, was längerfristig zum Qualitätsverlust im Bereich der Wissenschaft führen wird.

Empfehlung 3/50:

Langfristig muß eine Revision des Besoldungssystems für die Hochschulen vorgenommen werden, das hinreichende Flexibilität und Attraktivität insbesondere auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs sichert. Vor dieser Strukturreform sollten die geltenden Obergrenzenregelungen für den Anteil von C 4- und C 3-Professorenstellen aufgehoben oder jedenfalls flexibler gestaltet werden. Die geltende Obergrenze für C 3-Professuren an Fachhochschulen sollte aufgehoben werden.

Empfehlung 3/51:

Die in der Verwaltungspraxis für die Berufung von Professoren geltenden Altersgrenzen sollten deutlich erhöht werden. Für die Altersversorgung sollte ein angemessenes Ausgleichssystem vorgesehen werden, um auf diese Weise die Mobilitätsvoraussetzungen zu verbessern.

6. Wissenschaftlicher Nachwuchs

Die Hochschulen besitzen zur Zeit nur in eingeschränktem Maße eine besondere Attraktivität für herausragende Studienabgänger. Dies hängt vor allem mit der Unsicherheit zusammen, auf Dauer an einer Hochschule bleiben zu können und der Gefahr, in mittlerem Lebensalter zu einem — dann besonders schwierigen — beruflichen Neuanfang gezwungen zu sein. Es ist daher dringend geboten, die Gesamtproblematik im Zusammenhang mit den Besoldungs- und Statusfragen der Hochschullehrer zu untersuchen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Generell und augenblicklich besteht aber die beste Nachwuchsförderung darin, auf weitere Stellenstreichungen im Bereich der Professuren zu verzichten.

Empfehlung 3/52:

Aufgrund des absehbaren Ausscheidens zahlreicher Professoren aus dem Hochschuldienst und der ge-

schätzten Studentenzahlen wird Mitte der 90er Jahre ein großer Bedarf an Hochschullehrern entstehen, der bei dem jetzigen Stand der Entwicklung nicht zu decken sein wird. Da das Habilitationsalter zur Zeit bei fast 40 Jahren liegt, werden Privatdozenten, die heute zur Berufung anstünden — jedoch oft wegen Stellenmangel nicht berufen werden können — ab Mitte der neunziger Jahre wegen der Altersgrenze nur noch in Ausnahmefällen für eine Berufung auf eine Professorenstelle in Betracht kommen. Für diesen Personenkreis ist dringend ein Sonderprogramm zu schaffen, das es ermöglicht, diese wichtigen wissenschaftlichen Kräfte im Hinblick auf die Zeit des Professorenmangels in der Mitte der neunziger Jahre an den Universitäten zu halten. In diesem Zusammenhang muß die Dauer des Promotions- und Habilitationsverfahrens verkürzt werden.

Empfehlung 3/53:

Die bessere Anerkennung von Ausbildungszeiten, Tätigkeiten im Ausland, Vertretungen, Wahrnehmung von Stipendien, Forschungsaufträgen, Kindererziehungszeiten etc. ist im Beamtenrecht vorzunehmen (beispielsweise anteilige Zahlung von Weihnachtsgeld und Urlaubsgeld, Anrechnung auf das Besoldungsdienstalter und in der Beamtenversorgung).

Empfehlung 3/54:

Insbesondere in Fächern, deren Forschungsaufgaben im wesentlichen nur von Wissenschaftlern an Hochschulen durchgeführt werden, muß das Verhältnis von befristeten Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs einerseits und Professuren sowie Hochschuldozenturen als Dauerstellen andererseits in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Nur auf diese Weise kann für den wissenschaftlichen Nachwuchs eine reelle Chance eröffnet werden, eine angemessene Dauerstellung zu erhalten. Deshalb sollten auch Hochschuldozenturen auf Dauer in allen Bundesländern ausgebracht werden.

7. Förderung von Wissenschaftlerinnen

Drei eng miteinander verknüpfte Problemkreise erweisen sich als besonders gravierendes Hindernis in der wissenschaftlichen Laufbahn von Frauen:

— Die „Gefahr", daß ein wichtiges Mitglied der Forschungsgruppe durch die Geburt eines Kindes ausfällt, läßt manchen Professor zögern, eine Assistentenstelle (vor allem mit Wiederbesetzungssperrzeit) mit einer Frau zu besetzen;

— die Qualifikationsphase des wissenschaftlichen Nachwuchses fällt zusammen mit der Zeit einer möglichen Familiengründung und damit verbundenen Prioritätensetzungen, die von vielen Frauen vorgenommen werden;

— Wissenschaftlerinnen, die es trotz der Familienphase schaffen, sich — wenn auch oft verspätet — zu habilitieren, sind in der Regel für eine Berufung zu alt. Trotz teilweise bereits erfolgter offizieller Anhebung der Altersgrenze für solche Fälle, besteht bei den Behörden wenig Neigung, Ausnahmen zuzulassen.

Generell gilt, daß Vorurteile und Gewohnheiten, aber auch psychologische Gegebenheiten — Bevorzugung desjenigen, der dem Berufenden ähnlich ist — für Frauen den Weg in höhere Positionen sehr erschweren. In den Gremien, die über Berufung, Einstellung, Beförderung und Förderung zu entscheiden haben, müssen daher in Zukunft Frauen stärker als bisher vertreten sein. Um die aus der Geschichte in die Gegenwart hineinwirkenden Rechtstatsachen in bezug auf Frauenstudium, -habilitation und -berufung auszugleichen, sind zudem weitere Förderungsmaßnahmen erforderlich.

Empfehlung 3/55:

Um die Zahl berufbarer Nachwuchswissenschaftlerinnen zu erhöhen, sollten — unter Einbeziehung fächerspezifischer Bedürfnisse — Promotions- und Habilitationsstipendien sowie Qualifikationsstellen (C 1) verstärkt an Frauen vergeben werden. Dabei erscheint eine Orientierung an dem Frauenanteil der jeweils vorhergehenden Qualifikationsstufe angemessen. Die Stipendien müssen so ausgestattet sein, daß sie die familiäre Situation berücksichtigen.

Empfehlung 3/56:

Bei der angemessenen Vergabe von Assistentenstellen (C 1) an Wissenschaftlerinnen ist darauf zu achten, daß die Wiederbesetzungssperrzeit bei familiär bedingtem Ausscheiden aufgehoben wird. Ausfallzeiten während Schwangerschafts- und Erziehungsurlaub sollen möglichst durch Vollzeitvertretungen aufgefangen werden.

Empfehlung 3/57:

Altersgrenzen müssen für Frauen mit besonderen Belastungen durch Familienpflege flexibel gehandhabt werden.

Empfehlung 3/58:

Flankierende soziale Maßnahmen insbesondere im Rahmen der Kinderbetreuung sind an den Hochschulen notwendig, zum Beispiel ganztägige Betreuungsformen (siehe Empfehlungen 3/48 f).

Empfehlung 3/59:

Gefordert werden muß die Verknüpfung der Vergabe zusätzlicher Mittel an den Hochschulen mit der erfolgreichen Verwirklichung der Frauenförderung.

Empfehlung 3/60:

Teilzeitstellen/Teilzeitprofessuren für Wissenschaftlerinnen mit Familienpflichten müssen eingerichtet werden und — wo möglich — die Einführung familiengerechter gleitender Arbeitszeit.

Empfehlung 3/61:

Erforderlich sind zudem Kontakt- und Wiedereinstiegsstipendien für die Zeit während und nach der Familienphase.

Empfehlung 3/62:

Zur Umsetzung des § 2 Abs. 2 HRG, wonach die Hochschulen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf die Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile hinzuwirken haben, kommt insbesondere die Stellung von Frauenbeauftragten oder Frauenkommissionen in Betracht. Diese müssen jedoch mit klar umrissenen Rechten und den erforderlichen personellen und sächlichen Mitteln ausgestattet werden.

8. Förderung von Behinderten

Behinderte Studierende und Wissenschaftler bedürfen besonderer Fördermaßnahmen; die Beseitigung der behinderungsbedingten Nachteile muß ständig angestrebt werden. Ziel der Bemühungen muß die Integration dieses Personenkreises in die jeweils gewählte Hochschule sein.

Empfehlung 3/63:

Das Amt eines/einer Behindertenbeauftragten ist an jeder Hochschule institutionell zu verankern und, soweit erforderlich, mit einer angemessenen Ausstattung zu versehen.

Empfehlung 3/64:

Um den besonderen und äußerst vielschichtigen Problemen der mit der Behinderung verbundenen körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen und ihren Auswirkungen auf Studium, wissenschaftliche und administrative Arbeit besser begegnen zu können, sind Modellversuche im Bereich der Erstausbildung, der Weiterbildung und im Wissenschaftsbetrieb insgesamt dringend erforderlich.

Empfehlung 3/65:

Die Hochschulen müssen zum behindertengerechten Ausbau aller Hochschuleinrichtungen verpflichtet werden, die notwendigen finanziellen Mittel müssen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem ist eine angemessene Zahl von behindertengerechten Wohnheimplätzen einzurichten.

Empfehlung 3/66:

Zeitliche Entlastung im Studienverlauf ist anzustreben. Die dafür notwendigen Hilfsmaßnahmen müssen eingeleitet werden. Insbesondere ist die Finanzierung von Studienhelfern/Studienhelferinnen notwendig.

Empfehlung 3/67:

Für Behinderte ist die Möglichkeit des Studiums an einer Fernuniversität von besonderer Bedeutung. An den Fernuniversitäten müssen daher Fach- und Studiengänge vermehrt angeboten werden, die von Behinderten erfahrungsgemäß besonders bevorzugt werden. Auch müssen die regionalen Studienzentren den an einer Fernuniversität studierenden Behinderten zugänglich gemacht werden.

Empfehlung 3/68:

Mit den letzten BAföG-Novellierungen sind eine Reihe von Förderungslücken, die Behinderte besonders betrafen, geschlossen worden. Es muß sorgfältig beobachtet werden, ob diese Bemühungen den gewünschten Erfolg haben. Weitere Lösungsmöglichkeiten sollten gesucht und erörtert werden.

Empfehlung 3/69:

Die für soziale Hilfen zuständigen Stellen an den Hochschulen (zum Beispiel Studentenwerk, Personalrat) sollen den Behinderten Hilfen bieten bei notwendigen Antragstellungen etc. Insbesondere sollte die Antragstellung für Finanzierungshilfen usw. nicht einerseits am Heimatort (zum Beispiel Sozialhilfe) und andererseits am Hochschulort (zum Beispiel BAföG) vorgenommen werden müssen.

Empfehlung 3/70:

Für die behinderten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen besondere Ausstattungen zur Verfügung gestellt werden, die nicht zu Lasten der Institute gehen dürfen, die Behinderte beschäftigen. Besonders wichtig sind erfahrungsgemäß Mittel für Hilfskräfte und Geräte. Bundesweit sollten Regelungen für Deputatsermäßigungen für Behinderte getroffen werden. Sie sind bei den Kapazitätsberechnungen zu berücksichtigen.

Kapitel IV.3.2
Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen

Minderheitsauffassung

Gliederung

Eckpunkte einer Hochschulpolitik für das Jahr 2000

(1) Wir werden über das Jahr 2000 hinaus eine überwiegend lernende Jugend in einer zunehmend gebildeten Gesellschaft haben. Wir begrüßen diese Entwicklung. Wachsende Komplexität und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Prozesse machen Nachdenklichkeit, selbstkritische Überprüfungen und Folgenabschätzung des individuellen, wirtschaftlichen und des staatlichen Handelns ebenso dringlich wie hohe fachliche Kompetenz.

(2) Wir brauchen deshalb einen Ausbau und Umbau des Hochschulsystems. Ausbau heißt dabei nicht Wildwuchs der bereits großen Universitäten, sondern Auf- und Ausbau kleiner Hochschulen. Wir streben eine durchlässige Hochschullandschaft mit vielen kleineren Hochschulen (mit 20.000 Studierenden als Maximum) an, die miteinander kooperieren. Dafür sprechen bessere Kommunikation, Chancen zu einer wirklichen Demokratisierung, Transparenz und die Möglichkeit zur Übernahme unmittelbarer sozialer Verantwortung.

(3) Aus- und Umbau sind aber auch mit einer Verzahnung von Beruf und Studium zu verbinden. Die Möglichkeiten, ein Studium aufzunehmen, sind für Berufstätige und insbesondere für Frauen zu erweitern. Mischformen von Präsenz- und Fernstudien in Verbindung mit Phasen der Berufsausübung müssen entwickelt werden. Praxisanteile im Studium und Verschiebungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung schließlich können die gewünschte bessere Verzahnung von Studium und Beruf erreichen helfen.

(4) Studierende sind Erwachsene, die ihre Fähigkeiten in die Gestaltung von Studium, Hochschule und Gesellschaft einbringen müssen. Dazu gehört auch ein allgemeines politisches Mandat der verfaßten Studentenschaft und das Recht zur verantwortlichen Mitgestaltung der konkreten Studienbedingungen.

(5) Die inhaltlichen Umorientierungen müssen auch eine ökologische, feministische und multikulturelle Durchdringung von Lehre und Forschung aufnehmen. Dies ist ein notwendiger Beitrag zur beruflichen Qualifizierung der Hochschulabsolventen, aber auch zur Erhaltung der natürlichen Ressourcen und des Humanvermögens.

(6) Studium und Forschung müssen in sozialer Verantwortung erfolgen. Hierfür sind die fachlichen und fachübergreifenden Anteile in allen Studiengängen zu erweitern, die dieser Zielsetzung dienen. Gleichzeitig müssen die studienorganisatorischen Möglichkeiten ausgeschöpft werden (Projekte, Ringvorlesungen, Team-teaching, Workshops). In der Forschung sind die Richtungen zu intensivieren, die interdisziplinär soziale und ökologische Folgen vorausbedenken. Ihre Ergebnisse müssen in angemessenen Organisationsformen wie Symposien und Kolloquien öffentlich zur Diskussion gestellt und verbreitet werden.

(7) Die Qualität ihrer Ausbildung für immer mehr junge und erwachsene Menschen werden die Hochschulen nur dann ernstlich sichern können, wenn sie wesentlich stärker als bisher ihre Lehrtätigkeit in qualifizierter Weise wahrnehmen und wenigstens so belohnen, wie es für gute Forschungsarbeit üblich ist.

(8) Nicht zuletzt werden die Hochschulen im Jahr 2000 daran gemessen werden, wie weit es ihnen gelungen ist, den Anteil der Frauen in allen Statusgruppen und bei den Studierenden ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprechend zu erhöhen.

1. Die Rolle der Hochschulen im Jahr 2000

Die Hochschulen haben in diesem Jahrhundert schon für viele Überraschungen gesorgt. Es gab die Anfälligkeit für die nationalsozialistische Ideologie, die Phase des Aufbaus aus der Not der unmittelbaren Nachkriegszeit, die Restauration, den Aufbruch der Bildungsreformen und die gründlichen Irritationen und Protesterfahrungen durch die Studentenbewegung und die bunte Variante der alternativen Jugendbewegung, der schließlich die Frauenbewegung in die Hochschulen folgte. Politische Aufre-

gung und Apathie, Distanz und Euphorie in technisch-naturwissenschaftlichen Fächern, Aufblühen und Austrocknung sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer, Demokratisierung und Hierarchisierung, Bewegung aus den Hochschulen hinaus und wieder in sie hinein. Die Hochschule selbst hat dies alles scheinbar unberührt gelassen. Unerschütterlich wie ein Fels scheint sie in der Bildungslandschaft zu stehen, fortlaufend expandierend — und dies allen Unkenrufen und Einschränkungen zum Trotz. Da ist es nicht einfach, Aussagen über Strukturen und Rolle der Hochschulen nach der Jahrtausendwende zu wagen. Aber wir wollen Aussagen machen, in welche Richtung sie sich mit Unterstützung der Politik entwickeln sollten.

Die Hochschulen sind für alle da. Alle Frauen und Männer sollen die Chance haben, sich in ihnen aus- und weiterbilden zu lassen. Der Prozeß der Bildungsexpansion hat eine sich selbst beschleunigende Dynamik. In den neunziger Jahren und über die Jahrtausendwende hinaus werden die Hochschulen Aus- und Weiterbildungsstätten für einen weiter zunehmenden Anteil junger und erwachsener Menschen sein. Die Vereinigung mit der DDR wird die Bedeutung von Erst- und Weiterbildung für einige Fachrichtungen darüber hinaus noch verstärken. Die Bedingungen der „Überlast" an den Hochschulen der achtziger Jahre dürfen angesichts des anhaltenden Andrangs zur Hochschulausbildung nicht zu Normalbedingungen erklärt werden. Daher gibt es einen umfassenden staatlichen Handlungsbedarf.

Über das Jahr 2000 hinaus wird allein in den Ländern der bisherigen Bundesrepublik mit mehr als 1,1 Millionen Studierenden zu rechnen sein. Dies ergibt sich daraus, daß nach Einschätzungen der Kultusministerkonferenz künftig bis zu 40 % eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung erwerben werden. 80 % davon dürften auch tatsächlich studieren. In diesen 1,1 Millionen ist eine wahrscheinliche Steigerung der Nachfrage nach Studienplätzen durch Studierende aus der DDR (Erststudium, Zusatzstudium, wissenschaftliche Weiterbildung) ebensowenig enthalten wie der Ausbaubedarf in den Ländern der DDR selbst. In den Ländern der bisherigen Bundesrepublik hat der Ausbaustand inzwischen 800 000 flächenbezogene Studienplätze erreicht. Er ist damit viel zu eng ausgelegt.

Mängel sind aber auch qualitativ offensichtlich geworden. Das betrifft nicht nur das völlig unzureichende Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Hochschulen bieten sich auch immer weniger als Lebensraum für Studierende mit kulturellen, sozialen und politischen Interessen an. Die außerfachliche Infrastruktur leidet Not, je voller die Hochschulen werden und je mehr sie ihrer deshalb bedürften.

Zwischen der quantitativen Steigerung der Bildungsbeteiligung, den sie tragenden Hochschulstrukturen sowie alten und neuen Privilegien entstehen sich immer mehr verschärfende Spannungen:

— Der Status des Hochschullehrers und der Hochschullehrerin bedeutet mit seiner Autonomie und Freiheit eine „ungewöhnliche Insel" und steht häufig im Kontrast zum Engagement in Lehre und Dienstleistungen.

— Hochschullehrer können gerade in den gut ausgestatteten Fachgebieten offenbar mit ausreichend Zeit ein Mehrfaches ihres Professorengehalts mit ökonomischen und gesellschaftlichen Betätigungen außerhalb ihrer Dienstaufgaben verdienen.

— Die Personal- und Mitbestimmungsstruktur gewährt formalisierte Schutzrechte im Sinne einer „Betriebsgemeinschaft", kennt aber auch Arbeitsverträge, die in ihrer Ungeschütztheit ihresgleichen suchen.

— Studierende und in der Wissenschaft Beschäftigte haben keine ausreichenden Rechte zur Mitbestimmung über die Bedingungen ihres Studierens und Arbeitens.

Globale Gefährdungen, offensichtliche und latente Umweltzerstörungen erzwingen einen Perspektivenwechsel in Forschung und Lehre. Die ausschließliche Orientierung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen an der „Scientific Community" ist gefährlich. Breitere gesellschaftliche Diskussionen und eine Verflechtung mit außeruniversitärer ökologischer, sozialer und feministischer Forschung sind notwendig. Das bedeutet, daß reflexiv-kritische Potentiale sowohl in der Studienorganisation, als auch in der Forschungsentwicklung gefördert werden müssen.

Dafür sind neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Gesellschaft, Hochschule und Staat notwendig. Einerseits haben die Hochschulen die Möglichkeiten der Selbststeuerung nicht ausreichend genutzt. Andererseits hat der Staat die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die Hochschulen und Forschungseinrichtungen die Möglichkeiten zur Selbststeuerung und zur verantwortlichen Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Aufgaben unter demokratischer Kontrolle verbessern können. Dazu können auch der Abbau von staatlichen Regulierungen in der Mittelverwaltung und eine größere interne Flexibilität gehören, eine Verstetigung der Mittelzuweisungen und eine Verbesserung der Grundausstattung, aber auch mehr Transparenz und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Hochschulmitglieder und ein Zusammenwirken von Hochschulen und gesellschaftlichen Gruppen.

Die Frage nach der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung betrifft auch die Forschungsförderung und die Hochschulforschung selbst. Die Forschungsförderung der Landes- und Bundesressorts orientierte sich in den letzten Jahrzehnten in erster Linie am ökonomischen Wachstum und der Weltmarktkonkurrenz. Die Hochschulforschung insgesamt als unabhängige Forschung ist im Vergleich zur Forschung und Entwicklung der Wirtschaft, aber auch zu staatlichen Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschule zurückgeblieben. Die Wirtschaft hat ihre Aufwendungen für Forschung und Entwicklung seit 1979 mehr als verdoppelt. Der Bund hat sein Budget nur um etwa 40 %, die Länder haben ihre Budgets geringfügig stärker steigern können. Im Vergleich zu den Investitionen in der

Weltraum- und Mikroelektronikforschung nimmt sich die Förderung von Forschung zur Entgiftung der Industrie und Umwelt, zur Erhaltung der Gesundheit und Vermeidung von Massenerkrankungen nur bescheiden aus. Sozial- wie geisteswissenschaftliche Forschung überhaupt, die eine Selbstaufklärung der Gesellschaft vermitteln könnten, werden mehr und mehr randständig, obwohl Deutungsbedarf und lebensweltliche Sinnkrisen zunehmen.

Forschung und Lehre haben heute ihr gemeinsames Band insbesondere in der Erkenntnis der ökologischen und technologischen Probleme, denen die Welt heute und für die nächsten Generationen ausgesetzt sein wird, wenn Produktion und Konsum in alter Weise fortgesetzt werden. Sowohl Ingenieur- und Natur- als auch Geistes- und Sozialwissenschaften haben diese Bedrohungen mitproduziert und tragen Verantwortung für die Zerstörung ökologischer und sozialer Fundamente, die Vergiftung von Boden, Wasser und Luft, die Zerstörung der Erdatmosphäre, die gigantische Aufrüstung mit Militär- und Risikotechnologien. Es ist zweifelhaft, ob ein „autonomes" Wissenschaftssystem aus sich heraus allein die notwendigen Korrekturmechanismen entwickeln kann. Notwendig ist jedenfalls die Schaffung neuer Instrumente

- zur Übernahme von sozialer Verantwortung in Studium und Forschung,
- zur Verstärkung der Internationalität und Interdisziplinarität,
- zur Bildung von Alternativkulturen sowie
- der Ausbau von Mitbestimmung und der Kooperation mit gesellschaftlichen Gruppen.

2. Veränderungen des sozialen Profils der Studentenschaft

Im Vergleich zu den sechziger Jahren ist die Studentenschaft in sich differenzierter geworden. Hinzugekommen sind vor allem Frauen, ältere Menschen und Menschen mit Berufserfahrung sowie Studierende, die Studium und Beruf verbinden. Die Größe der letzten Gruppe wird gegenwärtig auf etwa 100.000 geschätzt.

Der Anteil der Frauen stieg von 28,3 % im Jahre 1965/1966 auf etwa 40 % Ende der siebziger Jahre und stagniert seitdem. An den Fachhochschulen konnten Frauen im gleichen Zeitraum ihren Anteil von 18 % auf 29 % erhöhen, zunächst vorwiegend bedingt durch eine einseitige Steigerung in den sozialpädagogischen und später dann in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen.

Die Studierenden aus bildungsfernen Schichten sind nach wie vor deutlich unterrepräsentiert. So besuchen von 100 Kindern aus Arbeiterhaushalten Ende der achtziger Jahre lediglich 8,6 % eine Hochschule (3,9 % eine Fachhochschule, 4,7 % eine Universität).

Die steigenden Studierendenzahlen gehen auf eine verstärkte Ausschöpfung der Begabungspotentiale der Söhne und Töchter aus den mittleren Schichten zurück. Strukturelle Diskriminierung und soziale Auslese bestehen fort. Hochschulausbildung dient viel mehr dem Statuserhalt als dem sozialen Aufstieg.

Nur etwa die Hälfte der Abiturienten nimmt während des ersten Jahres nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium auf. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 25 Jahre, so daß von Jugendlichen nur noch bedingt zu reden ist. 10 % der Studierenden sind verheiratet. 1988 hatten 6 % der Studierenden Kinder, etwa Dreifünftel davon waren noch im Krippenalter. Das Studium ist zu einer eigenen Lebensphase geworden, in der sich der studentische Lebensstil deutlich verändert hat. Studieren bringt in überfüllten Hochschulen einen Problemdruck mit sich, zum Beispiel vor Prüfungen, der die Leistungsfähigkeit von Studentinnen und Studenten beeinträchtigen kann und zur Verschleuderung von Begabungen führt. Studierende bringen aber auch ihre eigenen Probleme an die Hochschule mit.

Die Gruppe der ausländischen Studentinnen und Studenten ist in sich heterogen und im Anteil seit 1960 von 8,3 % auf 6 % im Jahre 1987/88 gesunken. Schwerpunkte liegen bei den Sprach- und Literaturwissenschaften und in den Ingenieurwissenschaften.

Die veränderte soziale Zusammensetzung der Studierenden in immer größer und unübersichtlicher werdenden Hochschulen verlangt besondere Anstrengungen zur studienbegleitenden Unterstützung und sozialen Integration.

3. Hochschulzugang, Studienbedingungen, Studienzeiten

3.1 Hochschulzugang

Oberster Grundsatz unserer Verfassung für die Regelung des Hochschulzugangs ist das Recht der Studienberechtigten, ihre Ausbildungsstätte frei wählen zu können. Ein Auswahlrecht der Hochschulen ist auch dann nicht zweckmäßig, wenn die Zahl der Bewerbungen die Zahl der Studienplätze übersteigt. Bei einer unvermeidlichen Auswahl von Studienbewerbern müssen vielmehr Kriterien im Vordergrund stehen, die sich auf die chancengleiche und sozialgerechte Verwirklichung der Studienfreiheit beziehen. Sicher bleibt auch künftig grundsätzlich die Qualität von Lehre und Forschung ein wesentliches Kriterium für die Wahl einer Hochschule. Doch die örtliche Nähe (Regionalisierung des Hochschulzugangs), die Breite des Fächerangebots sowie kulturelle und politische Vielfalt und Lebendigkeit spielen eine ebenso große Rolle. Das letztere führt zur Bevorzugung von Hochschulen in kulturellen Ballungsgebieten und zur ständigen Vergrößerung der bereits größten Hochschulen. Eine zentrale Studienplatzverteilung in Numerus-Clausus-Fächern bleibt daher sinnvoll, solange eine große Lücke zwischen angebotenen Studienplätzen und Bewerberzahlen klafft. Die Einführung sogenannter Marktmechanismen kann dieses Problem nicht lösen.

Auch in Zukunft wird nicht jeder und jede an der Hochschule der ersten Wahl studieren können. Die regionale Verteilung von Studienplätzen wird sich auch dann nicht völlig mit den individuellen Wünschen der Studierenden in Einklang bringen lassen, wenn die Gesamtzahl der Studienplätze erheblich aufgestockt werden sollte. Ein Auswahlrecht der Hochschulen kann dieses Spannungsverhältnis ebensowenig auflösen wie die Bewertung von Abiturzeugnissen nach Zehntel-Noten. Das geltende System unterschiedlicher Quoten, ergänzt um eine zufallsgesteuerte Verteilungskomponente, wäre dem bei aller bleibenden Unzulänglichkeit vorzuziehen.

Zur Verbesserung des Hochschulzugangs empfehlen wir:

Empfehlung 3/71:

Die soziale Öffnung der Hochschulen muß fortgesetzt werden. Dabei müssen die Möglichkeiten des Hochschulrahmengesetzes (§ 21) über die Zulassung zum weiterbildenden Studium genutzt werden. Berufstätige mit abgeschlossener Berufsausbildung ohne formale Hochschulzugangsberechtigung sollen nach mehrjähriger Berufspraxis die Zulassung zum Hochschulstudium erhalten. Dies gilt auch für Frauen mit einer „familienbedingten" Berufsunterbrechung. Um diesen Gruppen den Übergang zum Studium zu erleichtern, sind geeignete Formen der Vorbereitung zu entwickeln. Die Hochschulen stellen Angebote zur Beratung und Betreuung während des Studiums sicher.

Empfehlung 3/72:

Ein erfolgreich abgeschlossenes Fachhochschulstudium ist bei Fortsetzung der Studienrichtung wenigstens als äquivalent zum universitären Vordiplom anzuerkennen.

Empfehlung 3/73:

Ein Wechsel der Hochschule im Verlauf des Studiums wird unterstützt. Deshalb dürfen für die Betroffenen keine Nachteile entstehen. Erbrachte Studienleistungen an Hochschulen sind gegenseitig anzuerkennen.

3.2 Studienbedingungen

In den Jahren 1983 bis 1985 waren die Studienanfängerzahlen zunächst rückläufig. Die These, daß die Hochschulen nur eine befristete „Überlast" zu bewältigen hätten, schien sich zu bestätigen. Seit 1986 steigen die Studienanfängerzahlen jedoch wieder an. 1989 nahm etwa eine viertel Million das Studium auf. Insgesamt gab es Ende der achtziger Jahre circa 1,5 Millionen Studierende im Bereich der Länder der bisherigen Bundesrepublik. Die Zahl der Studienanfänger hat sich seit 1977 um 50 %, die der Studierenden insgesamt um 70 % erhöht. Die Zahl der Studienanfänger wird auf dem Gebiet der bisherigen Bundesrepublik auch langfristig kaum unter 200.000 pro Jahr fallen. Demgegenüber hat sich die Gesamtzahl der Wissenschaftlerstellen an den Hochschulen (ohne Medizin) in diesem Zeitraum um über 1.500 (knapp 3 %) verringert. Das Verhältnis zwischen Stellen für wissenschaftliches Personal und Studierenden verschlechterte sich im Zeitraum 1977 bis 1990 an den Universitäten im Durchschnitt von 1 zu 11 auf 1 zu 18 und an den Fachhochschulen von 1 zu 16 auf 1 zu 31.

Die pro Student zur Verfügung stehenden Sachmittel sind real um ein Drittel gesunken, obwohl sich die Studiennachfrage in die kostenintensiveren Studiengänge verlagert hat. Nachholbedarf besteht auch für die Bibliotheksausstattung und die Investitionen zur Beschaffung wissenschaftlicher Geräte.

Die für die Graduierten-Programme der Länder zur Verfügung stehenden Mittel erreichen Ende der achtziger Jahre nicht einmal die Hälfte des früher von Bund und Ländern finanzierten Volumens. Die Zahl der nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz finanzierten Studenten ist in den achtziger Jahren um ein Drittel zurückgegangen. Somit haben sich die materiellen Studienbedingungen und die Chancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs verschlechtert.

Zu den vordringlichen Verbesserungen der Studienbedingungen gehört eine Ausweitung des Personalbestandes, der Raumkapazitäten und der Sachmittel.

Die Ausweitung des Personalbestandes darf allerdings nicht bedingungslos erfolgen. Beim Ausbau des Hochschulsystems muß gleichzeitig die Notwendigkeit eines Umbaus berücksichtigt werden. Die Aufstockung der Studienplätze darf nicht zu immer größeren Hochschulen führen. Grundsätzlich sind entweder neue Hochschulen zu gründen oder der Ausbau kleinerer Hochschulen zu bevorzugen. Ein System von kleineren, miteinander kooperierenden Hochschulen muß Vorrang erhalten gegenüber Mammutinstitutionen.

Stärker als in der Vergangenheit sollten die Möglichkeiten des Fernstudiums genutzt werden. Ein Ausbau des Fernstudiums mit enger Zusammenarbeit zwischen der Fernuniversität Hagen und Präsenzhochschulen könnten diese erheblich entlasten. Dies setzt die Bereitschaft zur Kooperation und den Ausbau der Fernuniversität voraus, die gegenwärtig mit 41.000 eingeschriebenen Studierenden (1989) an ihre Kapazitätsgrenze gestoßen ist. Das Fernstudium gewinnt auch durch die Schaffung von Angeboten für die Weiterentwicklung der Hochschulen bzw. der Studiengänge in der DDR an Bedeutung. Zudem besaß dort das Fernstudium bislang schon eine größere Bedeutung als in der Bundesrepublik.

Empfehlung 3/74:

Bis zum Jahr 2000 ist allein in den Ländern der bisherigen Bundesrepublik ein Ausbau der flächenbezogenen Studienplätze von heute 800.000 auf 1,1 Millionen erforderlich. 150.000 zusätzliche Studienplät-

ze sind allein für die Fachhochschulen vorzusehen, wo die Studienplatznachfrage in den letzten Jahren überdurchschnittlich gestiegen ist.

Zur Verbesserung der Studienbedingungen empfehlen wir:

Empfehlung 3/75:

Parallel zum Ausbau der flächenbezogenen Studienplätze muß die Personalsituation verbessert werden: Wenn im Jahr 2000 wenigstens die Relation zwischen Lehrenden und Lernenden von Anfang der achtziger Jahre wieder erreicht werden soll, müssen bis dahin nahezu 20.000 zusätzliche Stellen für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen eingerichtet werden. Hinzukommen müssen 35.000 zusätzliche Stellen für Verwaltung und Technik. Die zusätzlichen Stellen sollten vorwiegend eingesetzt werden

— zur Qualifizierung der Lehre bzw. der Ausbildung,

— zur Verbesserung der Grundausstattung der Fachbereiche und Institute,

— für die Flexibilisierung in den Studiengängen und für neuartige Fächerkombinationen, vor allem mit ökologischer, feministischer und multikultureller Ausrichtung.

Empfehlung 3/76:

Die Fernuniversität Hagen soll weiter ausgebaut werden und insbesondere Studiengangskonzeptionen in modularer Form und die Kombination von Präsenzstudienanteilen und Fernstudienanteilen (mit medialer Unterstützung) entwickeln und erproben. Der Bund sollte sich in geeigneter Weise an der Grundfinanzierung der Fernuniversität beteiligen.

Empfehlung 3/77:

Auch wenn der notwendige Ausbau und Umbau der DDR-Universitäten in einer angemessenen Zeit erreicht werden soll, müssen die Möglichkeiten der Fernuniversität Hagen genutzt werden. Sie ist daher bei der Kooperation mit Hochschulen in den Ländern der bisherigen DDR besonders zu unterstützen.

3.3 Studienzeiten

Das durchschnittliche Alter beim Erwerb der Hochschulreife beträgt in den Ländern der bisherigen Bundesrepublik nach 13 Schuljahren etwa 20 Jahre. Das führt dazu, daß jungen Frauen mit 20 Jahren und die jungen Männer, infolge von Wehr- bzw. Zivildienst, mit 21 — 22 Jahren ein Universitätsstudium beginnen können. Die Werte für Studienanfänger an Fachhochschulen liegen noch gut ein Jahr höher.

Die Regelstudienzeiten werden in der Bundesrepublik nur von etwa 20 % der Studierenden eingehalten. Es gibt große Abweichungen bei der Studiendauer je Studienfach und Hochschule. Im Bundesgebiet insgesamt brauchen etwa 40 % der Studierenden eine längere Studienzeit als die Durchschnittszeit von 13,2 Semestern. Studienzeiten von beinahe sieben Jahren sind damit in der Tat im internationalen Vergleich ziemlich lang.

Zu unterscheiden sind dabei externe und studienbedingte Verlängerungsfaktoren. Das steigende Durchschnittsalter der Absolventen ist allerdings auf einen steigenden Anteil des „kombinierten Studiums" zurückzuführen: Viele Studierende haben nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zunächst eine Berufsausbildung im dualen System absolviert (1988 waren es 22 % der Studienanfänger an Universitäten). Viele Berufstätige entscheiden sich erst nach einer längeren Phase der Berufsausübung für eine wissenschaftliche Erst- oder Weiterbildung. Auch das Teilzeitstudium neben einer Berufs- und Erwerbstätigkeit erhöht das durchschnittliche Alter der Absolventen. Hinzu kommt schließlich die Selbstfinanzierung durch Verdienst aus Erwerbstätigkeit neben dem Studium während der Semesterzeit, die seit 1982 (dem Zeitpunkt vor der 1990 zurückgenommenen Umstellung der Studienförderung auf Volldarlehen) um 7 % zugenommen hat. Die Ursachen für das hohe Alter der Studienabsolventen sind also vielfältig. Entsprechend müssen Lösungsansätze gesucht werden. Dabei dürfen Strukturprobleme unseres Bildungssystems nicht ausgeklammert werden:

— Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in den Ländern der bisherigen DDR nach 12 Schuljahren hat die Diskussion um die Dauer der Schulzeit erneut in Gang gebracht. Eine Verkürzung auch in der Bundesrepublik böte die Möglichkeit, ein Jahr für eine individuell gestaltete Orientierungsphase zu gewinnen. Diese Orientierungsphase könnte durch Praktika, durch Auslandsaufenhalte oder durch Vorkurse an den Hochschulen ausgefüllt werden. Jede Reduktion der allgemeinbildenden Schulzeiten muß jedoch unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten erwogen und mit einer Stoffreduzierung für die schulischen Lehrpläne verbunden werden.

— Der sich anbahnende Trend zum Erwerb von Doppelqualifikationen und zum kombinierten Studium, der an sich studienzeitverlängernd wirkt, ist als statistischer Tatbestand noch zu wenig erfaßt. Erfahrungen zum Studienerfolg von Studierenden mit Berufsausbildung sind positiv. Wegen der zusätzlichen Verlängerung der Ausbildungszeit kann dennoch daraus kein „Königsweg" werden. Deshalb muß die Frage beantwortet werden, wie Erfahrungen und Kenntnisse aus der Berufsausbildung besser ins Studium eingebracht werden können.

Zum Bereich Studienzeiten empfehlen wir:

Empfehlung 3/78:

In der Studentenstatistik ist künftig nach Voll- und Teilzeitstudierenden und durchgehend auch geschlechtsspezifisch zu differenzieren.

Empfehlung 3/79:

Eine deutliche Reduzierung der Dauer des Wehr- und Zivildienstes wird auch aus bildungspolitischen Gründen empfohlen.

Empfehlung 3/80:

Die Möglichkeiten der Kinderbetreuung für Hochschulangehörige durch die Studentenwerke müssen ausgebaut werden (siehe auch Empfehlung 3/81).

3.4 Die Studentenwerke

Die Studentenwerke haben die Aufgabe, die notwendige Infrastruktur an den Hochschulen zu sichern. Sie erbringen als Anstalten Öffentlichen Rechts für die Studierenden Dienstleistungen auf wirtschaftlichem, sozialem, gesundheitlichem und kulturellem Gebiet. Ihre Möglichkeiten für kulturelle und soziale Arbeit sind oft unzureichend und entsprechen in keiner Weise dem Bedarf. Eine bundesgesetzliche Absicherung des Spektrums der Aufgaben der Studentenwerke und der Mitbestimmung von Studierenden und hauptamtlichen Hochschulangehörigen bei der Durchführung dieser Aufgaben ist deshalb notwendig:

Empfehlung 3/81:

Im Hochschulrahmengesetz wird die Errichtung von Studentenwerken vorgeschrieben, zu deren Aufgaben insbesondere der Vollzug der Ausbildungsförderung, die Errichtung und Bewirtschaftung der Mensen und Studentenhäuser, der Bau und die Verwaltung von Wohnheimen, die gesundheitliche Förderung der Studierenden, die kulturelle Förderung und die Förderung der sportlichen Interessen der Studierenden, die Sozialberatung und psychotherapeutische Beratung, die Wahrnehmung der Belange behinderter Studierender und die Unterhaltung von Kindertagesstätten für Kinder von Studierenden und anderen Hochschulangehörigen gehören.

4. Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre

Wichtige Steuerungsmechanismen zur Beeinflussung der Studienzeiten sind die Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Lehre. Im bundesdeutschen Hochschulsystem gibt es keinerlei Rückmeldung über die Qualität der Lehre. Es gibt weder die wissenschaftliche Evaluation des Lehrangebots von Studiengängen noch eine wirksame Beurteilung einzelner Lehrveranstaltungen durch Studenten; auch haben die Bemühungen um Qualitätsstandards in der Lehre für die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, generell und besonders bei Berufungen und Beförderungen, kein großes Gewicht. Da aber von der Qualität der Lehre, der Betreuung von studentischen Arbeiten, der Prüfungsvorbereitungen und Examensarbeiten die Fachstudiendauer der Studierenden entscheidend abhängt, müssen Anreize oder auch ein Wettbewerb um Ressourcen zur Verbesserung der Ausbildungsfunktion der Hochschulen geschaffen werden. Dies ist förderlicher als ein bürokratisches Regelwerk, das Widerstand erzeugt (Regelstudienzeiten, zentrale Studienreformkommissionen, Rahmenprüfungs- und Studienordnungen). Die ministeriellen Regelungen von oben haben allesamt nicht gegriffen und wirkten eher studienzeitverlängernd.

Im Bereich der Ingenieurausbildung wirkt die Tätigkeit des Oberprüfungsamtes für die höheren technischen Verwaltungsbeamten (OPA) als Reformhindernis; das OPA legt die Eingangsvoraussetzungen für das Referendariat fest und führt das Referendarexamen („Große Staatsprüfung") durch. Hieran scheiterten bisher Bemühungen um die Ausweitung nichttechnischer Studieninhalte in der Ingenieurausbildung zum Teil.

Die Didaktisierung der Lehre und Erhöhung der Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen hat auf der Fachbereichs- und Hochschulebene anzusetzen. Generell sollten Anstrengungen und besondere Leistungen in der Lehre äquivalent zu solchen in der Forschung belohnt werden. Der Bund kann über Rahmenvorschriften und Modellversuche hinaus im Rahmen seiner Möglichkeiten Überzeugungsarbeit leisten, die öffentliche Diskussion mitgestalten und eine veränderte Prioritätensetzung zugunsten der Ausbildungsleistungen der Lehrenden fördern:

Empfehlung 3/82:

Studienanforderungen müssen dahingehend liberalisiert werden, daß Pflicht- und Wahlpflichtanteile zugunsten freier Fächerkombinationen in den Studienordnungen reduziert werden. Der Eigenverantwortlichkeit und individuellen Schwerpunktsetzung ist ein breiterer Raum zu geben. Besonders zu fördern sind Modellversuche, die soziale und ökologische Bezüge in fachliche und überfachliche Studien einbeziehen.

Empfehlung 3/83:

Die Prüfungszeiträume sind zu verkürzen und die Ansprüche bei schriftlichen Examensarbeiten (Umfang und Originalität der Diplom-, Magister- und Staatsexamensarbeiten) zu begrenzen.

Empfehlung 3/84:

Die Hochschulen müssen einen Teil ihrer Haushaltsmittel flexibel zur Gratifizierung von solchen Maßnahmen einsetzen können, die der qualitativen Intensivierung des Studiums, insbesondere dem Lernerfolg im Grundstudium, dienen. Hierfür sollte ein zentraler Pool eingerichtet werden. Daraus sind Studiengruppen, Tutoren-Programme und Mentoren-Betreuungssysteme, Orientierungsphasen und Angebote zur didaktischen Qualifizierung des wissen-

schaftlichen Nachwuchses, aber auch der Lehrenden insgesamt, zu finanzieren. Dies darf nicht dazu führen, daß sich die Hochschullehrer der Verpflichtung zur einführenden Lehre entziehen.

Empfehlung 3/85:

Bund und Länder fördern den Ausbau der Lehr- und Hochschulforschung. Zu ihr gehören die Evaluation des Lernbetriebs, die Entwicklung von Instrumenten und Verfahren einer semesterweisen Lehrveranstaltungskritik, die Erarbeitung von Lehr-Modellen, die Analyse der Studiendauer und des Abbrecher- und Fachwechslerverhaltens sowie Absolventenverbleibsstudien. Interdisziplinäre Zentren, die Zentren für Hochschuldidaktik und Zentren für Berufs- und Hochschulforschung werden zu diesem Zweck ausgebaut und wo nötig neue errichtet.

Empfehlung 3/86:

Neugegründete Einrichtungen und die Vergabe von Zusatzmitteln werden alle fünf Jahre in ihrer Wirksamkeit extern evaluiert. Dafür sind entsprechende Kommissionen zu bilden.

Empfehlung 3/87:

Bund und Länder richten eine „Deutsche Lehrgemeinschaft" ein, die als Akademie der Hochschulen ausschließlich dem Zweck dient, praktische Maßnahmen zur Förderung der Lehre vorzuschlagen und ihre Durchführung zu finanzieren bzw. zu honorieren. Sie dient als Forum für wissenschaftliche und künstlerische Bildung. Sie sollte als Selbstverwaltungseinrichtung aller Hochschulen verfaßt sein und auf Antrag der Hochschulen und einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Vorhaben im Bereich von Lehre und Ausbildung fördern. Studentische Mitbestimmung ist dabei sicherzustellen.

Empfehlung 3/88:

Besonders gefördert werden sollen der Einsatz hochschuldidaktischer Konzepte und Verfahren zur Beurteilung der akademischen Lehrbefähigung und ihrer Einbeziehung bei Berufungsverfahren. Hierbei sind neben Qualifizierungsprogrammen auch Belohnungs- und Anreizmöglichkeiten für gute Lehre zu entwikkeln, in der Praxis umzusetzen und zu evaluieren.

Empfehlung 3/89:

Der Bund fördert in eigener Regie und über die Bund-Länder-Kommission Modellversuche zur Integration von interdisziplinären, ökologischen und feministischen Forschungsergebnissen in die Ausbildung.

Empfehlung 3/90:

Der Bund fördert im Rahmen seiner Möglichkeiten Maßnahmen und Initiativen, die die gesellschaftliche Verantwortung im Studium und in der Forschung anregen und fördern. Dazu gehören sozialwissenschaftliche Anteile in Ingenieurstudiengängen ebenso wie technik- und naturwissenschaftliche Anteile in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Ausbildungen.

5. Auslandsstudium und Ausländerstudium

Dem Studium deutscher Studentinnen und Studenten im Ausland kommt angesichts der Schaffung des gemeinsamen europäischen Binnenmarktes, aber auch weit darüber hinaus für die internationale friedliche Verständigung und im Rahmen wachsender internationaler Verflechtungen, steigende Bedeutung zu. 1987 sind nur etwa 7 % der Universitätsabsolventen und nur 1 % der Fachhochschulabsolventen während ihres Studiums an einer ausländischen Hochschule immatrikuliert gewesen. Die Auslandsmobilität scheint aber in den letzten Jahren deutlich zuzunehmen und beschränkt sich nicht auf Auslandssemester im engeren Sinne. 1988 sind immerhin fast 24 % der Universitätsstudierenden im neunten und höheren Hochschulsemester und über 9 % der Fachhochschulstudierenden im sechsten und höheren Hochschulsemester während ihres Studiums in irgendeiner Form studienbedingt im Ausland gewesen; dabei waren — fachspezifisch verschieden — Praktika quantitativ insgesamt genauso bedeutsam wie Auslandssemester.

Die EG-Kommission hat mit dem ERASMUS- und dem COMETT-Programm die Rahmenbedingungen für das Auslandsstudium verbessert. Zielvorstellung des ERASMUS-Programms ist unter anderem, daß wenigstens jeder zehnte Studierende aus einem Land der EG ein Teil des Studiums im Ausland absolviert. Zwischen Programm und Realität klafft also noch eine Lücke, die durch Ausweitung der Fördermaßnahmen geschlossen werden muß.

Ausländische Studenten an deutschen Hochschulen machen insgesamt circa 6 % aus (1988). Sie repräsentieren in besonderer Weise die Internationalität deutscher Hochschulen, aber auch bestimmte Ungleichgewichtigkeiten der Auslandsbeziehungen. So sind die Studierenden aus den Ländern der Dritten Welt noch relativ schwach vertreten. Es sollte untersucht werden, inwieweit die fremdsprachlichen, zumal englischsprachigen Studienmöglichkeiten an deutschen Hochschulen, aber auch die Fördermöglichkeiten für Studierende aus der Dritten Welt weiter ausgebaut werden können.

Zum Ausländer- und zum Auslandsstudium empfehlen wir:

Empfehlung 3/91:

Die Zeiten des Auslandsstudiums und die dort erbrachten Studienleistungen sollten für die Fachstudiendauer an deutschen Hochschulen regelmäßig

anerkannt werden, um einer Studienzeitverlängerung entgegenzuwirken.

Empfehlung 3/92:

Die Akademischen Auslandsämter und Studienkollegs für ausländische Studenten an den Hochschulen sind in ihrer Arbeit zu unterstützen und auszubauen.

Empfehlung 3/93:

Eine Internationalisierung des Studiums sollte auch über die Studieninhalte gefördert werden. Eine stärkere Berücksichtigung der „europäischen Dimension" unter Einschluß von Osteuropa in Studium und Forschung sollte vorangetrieben werden. Die EG-Programme sind unter diesem Aspekt zu prüfen und aufzustocken.

Empfehlung 3/94:

Die Studentenwerke sollten in die Lage versetzt werden, den studentischen Wohnheimbau unter dem Aspekt der sozialen und kulturellen Integration ausländischer Studentinnen und Studenten zu verstärken sowie „Europa-Häuser" und „Europa-Flure" für den vorübergehenden Aufenthalt von Ausländern im Studentenaustausch einzurichten.

Empfehlung 3/95:

Unterstützungsmöglichkeiten für in Not geratene ausländische Studierende sollten ausgebaut und unbürokratisch geregelt werden.

6. Behinderte Studierende

Die Gruppe der Behinderten steht — mit Ausnahme einiger spektakulärer Eigeninitiativen und Förderung — im Schatten des allgemeinen studentischen Hochschullebens. Nur an wenigen Hochschulen gibt es besondere Beratungseinrichtungen und Angebote für behinderte Studierende. Ziel muß die Integration aller Behinderten in das wissenschaftliche, soziale, politische und kulturelle Leben einer Hochschule sein. Der Personenkreis umfaßt eine nicht exakt anzugebende Zahl, unter Einschluß auch der psychisch Beeinträchtigten könnte dies jedoch eine Prozentsatz von circa 8 % sein. Die Unterschiedlichkeit ihrer Behinderungen macht auch unterschiedliche Betreuungs- und Fördermaßnahmen sinnvoll und erforderlich. Der Bund und die Länder sollen im Rahmen gemeinsamer Möglichkeiten, zum Beispiel in der Gemeinschaftsaufgabe „Aus- und Neubau der Hochschulen" nach Art. 91a GG, wie folgt tätig werden:

Empfehlung 3/96:

An jeder Hochschule ist das Amt eines/einer Beauftragten für die studentischen Behinderten institutionell zu verankern und angemessen auszustatten.

Empfehlung 3/97:

Die Hochschulen müssen für einen behindertengerechten baulichen Ausbau im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe „Aus- und Neubau der Hochschulen" und der baurechtlichen Bestimmungen Sorge tragen und die notwendigen finanziellen Mittel für einen behindertengerechten Umbau nach den fortgeschrittensten Erkenntnissen bereitstellen.

Empfehlung 3/98:

Die Studentenwerke haben eine angemessene Zahl von behindertengerechten Wohnheimplätzen einzurichten.

Empfehlung 3/99:

Die behinderungsbedingten Verlängerungen der Studienzeiten sind mit den erforderlichen kompensatorischen Hilfsmitteln, gegebenenfalls mit der Finanzierung von Studienhelfer/-innen, in Grenzen zu halten.

Empfehlung 3/100:

Für Behinderte kann die Möglichkeit einer Kombination von Präsenz- und Fernstudium eine gute Studiengelegenheit sein. Die regionalen Studienzentren sollten behindertengerecht zugänglich sein und die Studiengänge der Fernuniversität auch in besonderer Weise auf diese Gruppe von Studierenden eingehen. Ein „Abschieben" behinderter Studierender an die Fernuniversität ist aber zu verhindern.

Empfehlung 3/101:

Es sollte geprüft werden, inwieweit die letzte Novellierung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes die Diskriminierung behinderter Studierender abgebaut hat (Studienabschlußförderung) und wirksam geworden ist.

Empfehlung 3/102:

Der Beratungsbedarf für Behinderte sollte effizient gedeckt werden. Dazu gehört die zusammengefaßte Antragstellung auf Ausbildungsförderung, Sozialhilfe und Wohngeld und die Beratung in allgemeiner finanzieller sowie studienbezogener Hinsicht (Koordination zwischen Sozialamt des Heimatortes und der Betreuungsmöglichkeiten am Studienort).

Empfehlung 3/103:

Besondere Erleichterungen für behinderte Wissenschaftler/-innen (Hilfskräfte und Hilfsmittel, Deputatermäßigungen) sollten bereitgestellt bzw. einheitlich geregelt werden.

Empfehlung 3/104:

Psychotherapeutische Beratung ist an allen Hochschulen sicherzustellen.

Empfehlung 3/105:

Der Erfahrungsaustausch und die Selbstorganisationen behinderter Student/innen und Wissenschaftler/innen sollten bundesweit aus Bundesmitteln unterstützt werden (ausreichender Haushaltsansatz, Senkung der Bagatellgrenze bei Antragstellung, getrennt hiervon institutionelle Förderung der zentralen Beratungsstelle des Deutschen Studentenwerks).

7. Ausbildungsförderung und soziale Absicherung

Der Zugang zu den Hochschulen muß allen Studienberechtigten unabhängig von der finanziellen Leistungsfähigkeit der Eltern offenstehen. Dies ist in den vergangenen Jahren nicht mehr ausreichend gewährleistet gewesen. Im Sommersemester 1988 wurden nur noch 22 % aller Studenten nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz gefördert. Ein Drittel davon erhielt den Höchstsatz. Von den Universitätsstudenten wurde jeder fünfte, von den Fachhochschulstudenten jeder dritte Studierende auf diese Weise im Studium mitfinanziert, insgesamt mehr männliche (1988: 23,5 %) als weibliche (20,9 %). Die Umstellung vom Teilzuschuß auf Volldarlehen seit 1983 und der damals ebenfalls gesetzlich verankerte Darlehenserlaß bei guten Examensnoten haben — trotz des Darlehensteilerlasses für einen schnelleren Abschluß — insgesamt eher studienzeitverlängernd gewirkt und die studentische Selbstfinanzierung ausgeweitet. Besonders betroffen sind Studierende aus Arbeiterfamilien, die zu 44 % gefördert wurden; durch die Umstellung auf Volldarlehen nach Abschluß des Studiums haben sie Schulden bis zu einer Höhe von über 50 000 DM abzuzahlen. Diese Verschuldung stellt insbesondere für Frauen ein schwieriges Problem dar, da sie schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben und in Verbindung mit einer Familiengründung in der Regel auch mit Einkommensverlusten rechnen müssen.

Durch die zwölfte BAföG-Novelle sind die materiellen Bedingungen wieder verbessert worden. Die Auswirkungen müssen beobachtet und in den nächsten Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks bewertet werden.

Empfehlung 3/106:

Die Ausbildungsförderung des Bundes sollte zu einem Fördersystem weiterentwickelt werden, das Kindergeld, Kinderfreibeträge, Ausbildungsfreibeträge, Ortszuschläge im öffentlichen Dienst und Wohngeld einbezieht und elternunabhängig einen Sockelbetrag für eine bestimmte Zeit als Zuschuß zahlt. Darüber hinaus müßten staatlich garantierte Darlehen zur Verfügung gestellt werden. Langfristig ist für Zeiten der Erstausbildung bzw. Weiterbildung in Hochschulen bzw. in der beruflichen Weiterbildung für alle für eine bestimmte Zeit eine finanzielle Grundsicherung als Zuschuß vorzusehen.

Empfehlung 3/107:

Der Bund beteiligt sich wieder an der Graduiertenförderung. Dabei wird eine Quotierung von 50 % für Frauen vorgesehen.

Empfehlung 3/108:

Benachteiligungen von Studentinnen mit Kindern bzw. Schwangeren bei der sozialen Absicherung infolge von Teilzeitstudium/Teilzeiterwerbstätigkeit müssen abgeschafft werden.

8. Zur Forschungsaufgabe der Hochschulen

8.1 Forschungsförderung

Stärker als bisher muß Forschung dem Frieden, der Erhaltung der Natur und einer weltweiten Verständigung dienen. Die ökologische und soziale Erneuerung des Wissenschaftssystems und der Ausbau interdisziplinären Forschens und Studierens sind ein dringendes Gebot für die nächsten Jahrzehnte, gerade auch in einer gesamtdeutschen Perspektive. Die Hochschulen haben ihre Aufgaben in der Forschung im Vergleich zur Forschung in der Wirtschaft und zu öffentlichen Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschulen im letzten Jahrzehnt unter verschlechterten Bedingungen wahrnehmen müssen.

Wachsenden gesellschaftlichen Ansprüchen auf Mitsprache bei Entscheidungen über weitere Forschungsentwicklungen stehen regierungs- und hochschulintern Entscheidungsstrukturen gegenüber, die sich immer stärker verkrusten. Deshalb darf nicht nur auf die „Großforschung" und die Schwerpunktbildung in den Mainstream-Bereichen gesetzt werden. Gerade die Förderung kleinerer kreativer Forschungseinrichtungen, die „Lehrforschung" in Projekten unter Beteiligung von Studenten und Studentinnen, die Forschung in Verbindung mit kritischen gesellschaftlichen Gruppen ist für eine offene Gesellschaft überlebensnotwendig.

Die Hochschulforschung ist durch den Ausbau der Grundlagenforschung leistungsfähig zu halten. Sie sollte mit einer verbesserten Personalstruktur (funktionsbezogene Mitsprache, paritätische Geschlechtsverteilung), einer verbesserten Grundausstattung der Fachbereiche und kleineren Instituten sowie mit einer Entbürokratisierung bei der Einwerbung und Abwicklung von Drittmittelprojekten gestärkt werden. Dies kann auch durch die Einrichtung weiterer Forschungsprogramme erfolgen. Dabei muß auf die Integration ökologischer und sozialer Fragestellungen in die Forschung geachtet werden.

Modelle zur Gewinnung neuartiger Forschungsimpulse von außerhalb der Hochschulen und neue Entscheidungswege einer wechselseitigen Anregung

sind noch zu entwickeln. Öffentliche Diskussionen über Forschungsvorhaben sind auf allen Ebenen und in allen Medien ein wichtiges Kontrollmittel dafür, daß die Hochschulen sie in gesellschaftlicher Verantwortung durchführen. Wir empfehlen deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 3/109:

In Ausfüllung von Art. 74 Nr. 13 GG (Konkurrierende Gesetzgebungsbefugnis auf dem Gebiet der Förderung der wissenschaftlichen Forschung) wird ein Forschungsförderungsgesetz geschaffen, das Regelungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, zur Forschungsförderung und zur Forschungsberichterstattung auf eine gesetzliche Grundlage stellt und damit die Möglichkeiten für eine parlamentarische Mitwirkung und Kontrolle und für die öffentliche Diskussion verbessert.

Empfehlung 3/110:

In der Bund-Länder-Kommission soll im Rahmen dieses Gesetzes eine effektivere Abstimmung der Forschungspolitiken von Bund und Ländern unter Berücksichtigung der regionalpolitischen Relevanz von Forschungseinrichtungen erfolgen.

Empfehlung 3/111:

Die Hochschulen berichten regelmäßig öffentlich über Forschungsvorhaben, deren Finanzierung, ihre Ergebnisse und geplante Nutzung.

Empfehlung 3/112:

Die Rückbindung von „ausgewanderter" Forschung, außerhochschulischer Forschung und Hochschulforschung soll unter anderem durch die Förderung der Mobilität von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und durch einen gezielten Personalaustausch unterstützt werden.

Empfehlung 3/113:

Der Etat der Deutschen Forschungsgemeinschaft muß erheblich aufgestockt werden, damit ein höherer Prozentsatz der positiv begutachteten Forschungsanträge als bisher — auch von Hochschulen in den neuen Ländern — bewilligt werden kann.

Empfehlung 3/114:

Für einen „Nachteilsausgleich" bei Fällen von Mutterschutz und Erziehungsurlaub von Projektmitarbeiterinnen sind besondere Regelungen zu treffen und zentral Mittel bereitzuhalten.

Empfehlung 3/115:

Zur gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern wird ein besonderer Förderfonds für die Durchführung von Transferprojekten zwischen Hochschulen und Non-Profit-Organisationen geschaffen. Antragsteller sind gemeinnützige Organisationen außerhalb der Hochschulen, die nicht selbst über ausreichende Mittel zur Finanzierung von Forschungsvorhaben verfügen. In das Kuratorium des Fonds sind Vertreter von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen sowie insbesondere von Frauen- und Bürgerinitiativen, Naturschutzverbänden und ähnlichen Gruppen aufzunehmen. Über diesen Fonds könnten zum Beispiel Wissenschaftsläden, Projekte der Regional- und Stadtteilforschung, ökologische Projekte und Frauenforschungsprojekte an Hochschulen gefördert werden.

Empfehlung 3/116:

Die Verwendung von Forschungsergebnissen zu militärischen Zwecken bedarf besonderer Kontrolle.

8.2 Grundausstattung und Drittmittelfinanzierung

Die Grundausstattung der Hochschulen hat sich in den zurückliegenden zehn Jahren erheblich verschlechtert, während der Umfang und der Anteil der Drittmittel in starkem Maße zugenommen haben. Dadurch wird die Infrastruktur der Hochschulen zunehmend überfordert. Diese Entwicklung muß durch eine nachhaltige Verbesserung der Grundausstattung der Hochschulen gestoppt werden. Dies gilt insbesondere für die Fachrichtungen, die in den letzten Jahren im Schatten der Förderpolitik gestanden haben:

Empfehlung 3/117:

Bei allen Projekten aus Drittmitteln (öffentliche und private) sollte auf die Projektkosten ein Gemeinkostenanteil von mindestens 20 % aufgeschlagen werden. Dies gilt auch für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Die Zusatzeinnahmen sollten zur Refinanzierung des Investitionsbedarfs, insbesondere der einwerbenden Arbeitsbereiche, Verwendung finden.

Empfehlung 3/118:

Für die Nutzung von Hochschuleinrichtungen sollte uneingeschränkt der Grundsatz gelten, daß daraus erzielte Einnahmen den Hochschulen für ihre Zwekke ohne Minderung staatlicher Zuschüsse zur Verfügung stehen. Dadurch kann das Interesse der Hochschulen an der effizienten Nutzung ihrer Einrichtungen erhöht werden.

Empfehlung 3/119:

Stellenzuwächse im wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Bereich sind an die Verbesserung der Infrastruktur unter besonderer Berücksichtigung der Lehrforschung mit Beteiligung von Studenten und Studentinnen zu binden. Sie sind vorrangig für interdisziplinäre Forschungsfragen, -projekte und -schwerpunkte einzusetzen.

9. Die Fachhochschulen im Hochschulsystem

Das Hochschulsystem der Bundesrepublik besteht aus einer Vielfalt von Hochschulen: Universitäten, Gesamthochschulen, Kunsthochschulen, Pädagogischen, Technischen und Theologischen Hochschulen, Fachhochschulen und Fachhochschulen für die öffentliche Verwaltung, dazu auch noch die Fernuniversität und zwei Bundeswehruniversitäten. Die Gesamthochschulen haben sich als Reformhochschulen der siebziger Jahre zu vollwertigen und anerkannten Einrichtungen entwickelt. Sie sind insbesondere regional von großer Bedeutung. Das Konzept der Gesamthochschule sollte auch bei Neugründungen und beim Umbau des DDR-Hochschulsystems wieder aufgenommen werden.

Die Fachhochschulen haben ihre Stellung im Hochschulsystem ausbauen können. Sie finden zunehmende Akzeptanz bei den Studierenden und sind überproportional gewachsen, so daß in vielen Fächern ein Numerus Clausus eingeführt werden mußte. Von allen Studienanfängern nahm im Jahre 1989 über ein Viertel ein Studium an einer Fachhochschule auf, ein Drittel aller Hochschulabsolventen schließt es dort ab. Interesse findet insbesondere das klar gegliederte, zeitlich überschaubare und praxisbezogene Studienangebot.

Nach dem Hochschulrahmengesetz gilt die Fachhochschule als den anderen Hochschulen gleichwertige Hochschulform. Dennoch gibt es erhebliche Benachteiligungen der Fachhochschule bei der Ausstattung mit Räumen, Personal- und Sachmitteln. Ihr besonderes Profil im System aller Hochschulen ist immer wieder Gegenstand kritischer Erörterungen. Die Aufnahme von Forschung und Entwicklung in den Katalog ihrer Aufgaben bedeutet ebenso eine Annäherung an die Universitäten wie der Wunsch vieler Fachhochschulen nach einer Anreicherung des Fächerangebots. Gleichzeitig versuchen Universitäten durch stärkeren Praxisbezug des Studiums Erfahrungen aus der Entwicklung der Fachhochschulen zu übernehmen. Eine weitere Annäherung der beiden Hochschulteilsysteme ist wahrscheinlich, auch im europäischen Zusammenhang.

Damit die Fachhochschulen besser als bisher ihre besonderen Aufgaben im Hochschulsystem wahrnehmen können, müssen ihre Arbeitsmöglichkeiten quantitativ und qualitativ verbessert werden. Über die weitere Entwicklung der Fachhochschulen sollte dem Deutschen Bundestag in der nächsten Legislaturperiode berichtet werden. Dabei sollen auch Erfahrungen beim Ausbau des Fachschulsystems in den Ländern der bisherigen DDR zu Fachhochschulen einbezogen werden.

Zum Ausbau und zur Weiterentwicklung der Fachhochschulen empfehlen wir deshalb dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 3/120:

Die Fachhochschulen sind angesichts des Bewerberandrangs überproportional auszubauen. Bis zum Jahr 2000 sind dort weitere 150.000 Studienplätze erforderlich.

Empfehlung 3/121:

Die Personalstruktur der Fachhochschulen ist um wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Forschung, Entwicklung, Lehre und Beratung auszuweiten.

Empfehlung 3/122:

Forschung und Entwicklung sind Dienstaufgabe auch der Fachhochschulprofessoren und -professorinnen. Dafür sind die entsprechenden Möglichkeiten durch spürbare Reduzierung der regelmäßigen Lehrverpflichtungen sowie die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Forschungsfreisemestern bundesweit zu schaffen.

Empfehlung 3/123:

Die Breite des fachlichen Angebots und das Fächerspektrum an den Fachhochschulen ist auszuweiten. Die historisch zum Teil zufällig getroffene Zuordnung von Studiengängen zu Hochschulformen sollte in diesem Zusammenhang unter Nutzung internationaler Erfahrungen überprüft werden.

Empfehlung 3/124:

Eine Expertengruppe von Bund und Ländern prüft die Weiterentwicklung der Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung und erarbeitet Vorschläge, ob und gegebenenfalls wie diese Fachhochschulen in das System der öffentlichen Fachhochschulen integriert werden können.

Empfehlung 3/125:

Die Eingangsämter bzw. die Eingangsvergütung für Fachhochschulabsolventen im öffentlichen Dienst ist an diejenige der Universitätsabsolventen anzunähern, die Möglichkeit zum „Durchstieg" in den höheren Dienst regelmäßig vorzusehen.

Empfehlung 3/126:

Die Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München sind in ihrer Aufgabenstellung zu überprüfen und in „zivile" Hochschulen umzuwandeln, die allen Bewerbern offenstehen.

Empfehlung 3/127:

Die Zulassung qualifizierter Fachhochschulabsolventen zum Promotionsstudium an einer Universität/Gesamthochschule muß auch ohne Erwerb eines Universitätsdiploms möglich sein. Qualifizierungsmöglichkeiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Fachhochschulen werden durch gemeinsame Kommissionen von Universitäten/Gesamthochschulen und Fachhochschulen sichergestellt, die als Promotionsausschüsse für diese Gruppe an den Universitäten fungieren.

Empfehlung 3/128:

Die Bundesregierung legt dem Deutschen Bundestag in der 12. Legislaturperiode einen Bericht über den Ausbau und die Weiterentwicklung der Fachhochschulen vor.

10. Personalstruktur

In den letzten Jahren ist der Status der Professoren und Professorinnen wieder angehoben, ihre Entscheidungskompetenzen sind ausgebaut worden. Dies hat die Mitwirkungsrechte und Mitwirkungsmöglichkeiten der anderen Gruppen an der Hochschule über Gebühr eingeschränkt und erneut Abhängigkeitsverhältnisse geschaffen bzw. verstärkt. Die großen Hochschulen haben in ihrer Gremienstruktur und -politik eine so ausgeprägte Beharrungstendenz gezeigt, daß die Selbststeuerungskräfte, zum Beispiel im Hinblick auf Frauenförderung, nur sehr begrenzt wirksam werden. Eine formale Demokratisierung der Entscheidungsstrukturen ist deshalb kein Allheilmittel, dennoch ist eine funktional gestufte Stärkung der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Gruppen unabdingbar. Wenn die Studierenden die Hochschule auch als ihren Lebensraum begreifen sollen, dann müssen sie künftig in den sie direkt betreffenden Fragen der Lehre und der Ausbildung stärker beteiligt werden (siehe hierzu auch Ziffer 13).

Durch die Stellenstagnation oder sogar Stellenstreichungen ist im Hochschulbereich eine prekäre Lage entstanden. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Entwicklung neuer Schwerpunkte wurden teilweise ganz eingestellt oder auf befristete Sonderprogramme verlagert. Für eine mittel- und langfristige Personalplanung ist dies ein unhaltbarer Zustand, der durch die Einkommensentwicklung in der Privatwirtschaft und die dort möglichen Aufstiegskarrieren noch verschärft wird. In einigen Fachbereichen können die Hochschulen ihren Personalbedarf an Laboringenieuren bis hin zu Professoren nur mit Mühe decken.

Als Maßnahmen zur Verbesserung der Personalstruktur schlagen wir vor:

Empfehlung 3/129:

Für Hochschullehrer wird ein einheitliches Professorenamt geschaffen. Die Zulagen sind neu zu ordnen und werden in Abhängigkeit von besonderen Leistungen in Lehre und Ausbildung, Forschung und Dienstleistungen vergeben.

Empfehlung 3/130:

Die Möglichkeiten, Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen auch im Angestelltenverhältnis zu beschäftigen, werden ausgeweitet. Dies gilt auch für Wahlmöglichkeiten zwischen dem Status von Beamten und Angestellten. Die Beurlaubungsmöglichkeiten werden verbessert.

Empfehlung 3/131:

Die Möglichkeiten zur Höhergruppierung für Angestellte bzw. zur Beförderung müssen für wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter verbessert werden.

Empfehlung 3/132:

Langfristig ist — auch im Blick auf die europäische Integration — der Beamtenstatus für Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen abzuschaffen.

Empfehlung 3/133:

Die Voraussetzung für die Erlangung eines Professorenamtes ist der Nachweis herausragender wissenschaftlicher Leistungen nach der Promotion. Die Habilitation wird abgeschafft.

Empfehlung 3/134:

Für die Erlangung eines Professorenamtes ist der Nachweis der pädagogischen Eignung und besonderer Leistungen in der Lehre/Ausbildung erforderlich. Hierfür sind entsprechende Kriterien zu entwickeln.

11. Wissenschaftlicher Nachwuchs

Eine vernünftige Nachwuchsförderung muß aus der Perspektive der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen eine längerfristige Lebensplanung ermöglichen und Beschäftigungssicherheit bieten. Dies gilt besonders für die gezielte Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses (siehe unten, Ziffer 12) und generell für diejenigen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die zugunsten der Betreuung von Kindern zeitweilig ih-

re wissenschaftliche Qualifizierung unterbrechen bzw. verlangsamen.

Die Hochschulen werden ihren bestqualifizierten Nachwuchs nur dann halten oder gewinnen können, wenn sie attraktive Beschäftigungsbedingungen anbieten. Erforderlich ist eine planvolle und stetige Stellenentwicklung, die auch den weiter zunehmenden Lehraufgaben in Studium und Weiterbildung Rechnung trägt.

Wenn die Hochschulen eine Chance haben sollen, in Konkurrenz mit anderen ihren eigenen Bedarf angesichts insgesamt steigender Nachfrage nach qualifizierten Wissenschaftlern zu decken, müssen sie promovierten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen vermehrt unbefristete Arbeitsverhältnisse anbieten können und die Beschäftigung von Promovenden tarifvertraglich absichern. Auch wegen der schlechten Arbeitsmarktlage in manchen Fächern sollte eine Beschäftigung nicht mehr als Beamte auf Zeit erfolgen (Arbeitslosenversicherung).

Über den Ausbau der Studienkapazitäten hinaus besteht ein Nachholbedarf an Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Er entsteht infolge der Überleitung in Professorenämter und durch die Stellenverlagerungen bzw. -kürzungen des vergangenen Jahrzehnts. Hinzu kommt: Ab Mitte der neunziger Jahre dürfte bei der bisherigen Einstellungspolitik und der mangelhaften Förderung des Nachwuchses der Bedarf an Professorinnen und Professoren für die Ausscheidenden (Ersatzbedarf) kaum noch zu decken sein.

Auf Empfehlung des Wissenschaftsrates sind in den vergangenen Jahren Graduiertenkollegs als neuartige Form kooperativer Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Einzelfällen eingerichtet worden. Die jetzt erfolgte Auslobung eines DFG-Förderprogramms mit Sondermitteln von Bund und Ländern hat in den Hochschulen positive Resonanz gefunden. Es bleibt abzuwarten, ob die Graduiertenkollegs die in sie gesetzten Erwartungen zur Verkürzung und Effektivierung der Doktorandenausbildung und der Ausstrahlung auf die Reform grundständiger Studiengänge erfüllen können.

Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses empfehlen wir daher:

Empfehlung 3/135:

Bund und Länder schaffen unverzüglich eine „Beschäftigungsbrücke" für qualifizierte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in solchen Fächern, in denen ein besonderer Engpaß absehbar wird. Grundsätzlich ist der Personalentwicklung mit einer langfristigen Nachwuchsförderung der Vorrang vor Sonderprogrammen zu geben.

Empfehlung 3/136:

Durch Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (§ 53 Abs. 1) muß die persönliche Zuordnung wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Professorinnen und Professoren als Regelfall aufgehoben werden.

Empfehlung 3/137:

Alle Altersgrenzen für die Besetzung von Stellen sind aufzuheben.

Empfehlung 3/138:

Die Beschäftigung von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen (sowie der bisherigen wissenschaftlichen Hilfskräfte) soll im Angestelltenverhältnis und nur bei ausdrücklich ausgewiesenen Qualifikationsstellen befristet erfolgen.

Empfehlung 3/139:

Bei der Schaffung eines flächendeckenden Systems von Graduiertenkollegs ist darauf zu achten, daß alle Wissenschaftsdisziplinen ausreichend berücksichtigt werden.

12. Frauenförderung und Frauenforschung

Seit Beginn der achtziger Jahre stagniert der Anteil der Frauen an den Studierenden bei etwa 40 %. Nur geringfügig hat sich auch ihre Verteilung auf die Fächer verändert, auch wenn es in einigen naturwissenschaftlichen Studiengängen, zum Beispiel Chemie (etwa 30 % der Studierenden sind Frauen), markante Zuwächse gibt. In der Informatik betrug in den ersten Jahren dieser Studieneinrichtung der Frauenanteil rund 20 %, er ist jetzt allerdings rückläufig.

Nur wenige Studienabsolventinnen entscheiden sich schließlich dazu, Wissenschaft als ihren Beruf zu ergreifen, obwohl sie dies während des Studiums in ähnlich starkem Ausmaß in Erwägung ziehen wie ihre männliche Kommilitionen. Von Hierarchiestufe zu Hierarchiestufe findet ein drastischer Schwund des Frauenanteils statt. Dies ist nun schon seit der Weimarer Republik fast unverändert — wenn wir die frauenfeindliche Phase der nationalsozialistischen Herrschaftsperiode, die alle Frauen aus dem Lehrkörper vertrieb, hier außer acht lassen.

Außer bei der wissenschaftlichen Mitarbeiterposition hat sich für Frauen seit zwanzig Jahren keine wesentliche Verbesserung ergeben. Der Anteil der Mitarbeiterinnen hat sich hier seit 1966 von 10,6 % auf 17,2 % erhöht. In befristeten Beschäftigungsverhältnissen liegt er bei 19,7 %. Frauen befinden sich also, sofern sie überhaupt präsent sind, in randständigen Positionen. Bei den C 4-Professorenstellen ist der Anteil leicht rückläufig. Er beträgt 2,5 %. Ein wichtiger Grund für die fortbestehende Ausgrenzung von Frauen aus dem Wissenschaftsbetrieb ist darin zu sehen, daß die Wissenschaftlerkarriere im Prinzip die männliche Normalbiographie voraussetzt. Die Arbeitsbedingungen, die Qualifikationsverfahren, die Altersgrenzen und das Laufbahnrecht sowie das Fehlen unterstützender Dienste (zum Bei-

spiel der Kinderbetreuung) setzen eine von Familienverpflichtungen nicht beeinträchtigte Zuwendung zur Wissenschaft voraus. Eine deutliche Steigerung des Frauenanteils erfordert also auch eine Veränderung der „privaten" Arbeitsteilung vor allem in der Hausarbeit mit Kindern.

Die Hochschulen wandern derzeit ihrem dritten „Männerberg" entgegen, wenn ab Mitte der neunziger Jahre fast die Hälfte aller Hochschullehrer ausscheidet und eine Frauen-Nachwuchsförderung nicht verstärkt betrieben wird:

Empfehlung 3/140:

Im Hochschulrahmengesetz ist das Amt einer Frauenbeauftragten an den Hochschulen verbindlich vorzuschreiben.

Empfehlung 3/141:

Im Hochschulrahmengesetz werden die Hochschulleitungen verpflichtet, Frauenförderpläne aufzustellen.

Empfehlung 3/142:

Eine Quotierung der Stellen in Sonderprogrammen und bei der Graduiertenförderung von 50 % ist gesetzlich zu verankern (Antidiskriminierungs- bzw. Gleichstellungsgesetz, Quotierungsgesetz).

Empfehlung 3/143:

Bei allen Maßnahmen und Programmen im Hochschulbereich sind frauen- bzw. elternangemessene Regelungen einzuführen, die es erlauben, im privaten Bereich betreuungsintensive Arbeiten zu verrichten.

Empfehlung 3/144:

Zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen ist ein Sonderprogramm aufzulegen. Hierdurch darf es nicht zu einer Benachteiligung von Frauen bei der Vergabe von Stellen aus den Landeshaushalten bzw. aus vorhandenen Projektförderungsprogrammen kommen.

Empfehlung 3/145:

Der Bund nutzt alle Möglichkeiten, um den Anteil von Frauen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften zu erhöhen und alternative Zugänge und Entwürfe von Frauen zu fördern.

Empfehlung 3/146:

Der Ausbau der Frauenforschung wird in einem eigenen Programm vorangetrieben. An den Hochschulen sind dafür Koordinationsstellen einzurichten.

Empfehlung 3/147:

Der Bund fördert die autonome Frauenforschung außerhalb der Hochschule in einer „Lila Liste".

Empfehlung 3/148:

Der Bund unterstützt die Gründung eines „Rates der Frauen in Wissenschaft, Technik und Kunst".

Empfehlung 3/149:

Der Bund fördert Initiativen zur Gründung einer Technischen Universität für Frauen sowie von Fachhochschulen für Europa-Ingenieurinnen (siehe auch Anhangsband, Abschnitt B).

13. Entscheidungsstrukturen und Hochschulautonomie

In ihrer gegenwärtigen Mitbestimmungsverfassung ordnen die Hochschulen alle anderen Aufgaben der Forschung unter. Vor allem die Lehrfunktion der Hochschulen und die Optimierung ihrer Dienstleistungsfunktionen kommen dabei zu kurz. In der Kollegialverfassung der Hochschulen haben das Hochschulrahmengesetz und die Landes-Hochschulgesetze von der Möglichkeit funktional abgestufter Mitbestimmungsmöglichkeiten kaum Gebrauch gemacht. Eine funktional differenzierende Erweiterung der Mitbestimmungsrechte der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, der Studierenden und der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Bibliotheks-, Labor-, Werkstatt- und Verwaltungsdienst wäre aufgabengerecht. Wir empfehlen daher folgende Maßnahmen:

Empfehlung 3/150:

Die Entscheidungsstrukturen sind im HRG wie folgt zu regeln:

(1) Für den Bereich von Studium und Lehre werden die studentischen Mitbestimmungsrechte, für Haushalt und Organisation die der nichtwissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und im Bereich der Forschung die Einflußmöglichkeiten des „Mittelbaus" gestärkt. In Forschungs- und Berufungsfragen wirken die Gruppen der Studierenden, der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und der Professoren und Professorinnen gleichberechtigt mit (Drittelparität). Bei der Wahl der Hochschulleitung ist die Gruppe der nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gleichgewichtig zu beteiligen (Viertelparität).

(2) Das Stimmrecht aller Professoren eines Fachbereichs in Habilitations- und Berufungsverfahren (§ 38 Abs. 4 HRG) ist abzuschaffen. Es liefert kleinere Fächer der Mehrheit großer Fachgebiete aus. (Siehe auch Empfehlung 3/133.)

(3) Die Funktion der Dekane im Senat ist auf eine beratende Mitwirkung zu begrenzen und § 38 Abs. 2 HRG entsprechend zu ändern.

Empfehlung 3/151:

Die Amtszeit der Fachbereichsleitungen sollte verlängert und ihr Gewicht gegenüber zentralen Organen gestärkt werden. Dies verlangt auch eine erhebliche Entlastung der Fachbereichsleitung von Forschungs- und Lehraufgaben.

14. Hochschulautonomie und Ministerialbürokratie

Es ist notwendig, daß die Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen sowie zwischen Hochschulen und ihren Mitgliedern gesetzlich geregelt sind. Allerdings neigen Gesetzgebung wie Rechtsprechung zu Detailvorgaben. Eine Rechtsbereinigung mit dem Ziel, die Regelungsdichte zu verringern, wäre auch im Hochschulbereich sinnvoll.

Gravierender als das Problem zu weitgehender rechtlicher Vorgaben ist jedoch die ständige Ausweitung ministerieller Zuständigkeiten. Die Funktion der Ministerien hat sich immer stärker von der grundsätzlichen Gestaltung der Rahmenbedingungen über die Ressourcenverteilung zur Mitwirkung bei oder Vorgabe von Einzelentscheidungen entwickelt, die jeweils nur einzelne Hochschulen betreffen.

Im Rahmen der bereitgestellten Mittel sollten die Hochschulen ein Höchstmaß eigenständiger Entscheidungsmöglichkeiten haben. Dazu ist eine Rückverlagerung von Zuständigkeiten in die Hochschulen erforderlich. Die Hochschulen müssen in der Entscheidung über die zweckmäßigste Verwendung der bereitgestellten Mittel und die bestmögliche Gestaltung ihres Studienangebotes weitgehend autonom sein. So besteht zum Beispiel keine Notwendigkeit, die Anmietung von Räumen oder Gebäuden oder die Einrichtung von Studiengängen von einer staatlichen Genehmigung abhängig zu machen, wenn dafür keine zusätzlichen Stellen oder Mittel erforderlich sind.

Zu einem wesentlichen Steuerungsinstrument der Wissenschaftsministerien hat sich die Kapazitätsverordnung (KapVO) entwickelt. Sie bindet die Ressourcenvergabe an die inhaltlichen Vorgaben in den Studien- bzw. Prüfungsordnungen und wirkt damit entwicklungshemmend bei der Weiterentwicklung von Studiengängen und der Verankerung von interdisziplinären Studienanteilen. Ihr entscheidender Berechnungsparameter sind die fächerspezifischen Curricularnormwerte, die normativ auf eine „permanente Überlast" ausgelegt wurden. Dies schreibt die Unterausstattung der Hochschulen fort. Künftig müßte die Ressourcenvergabe — an den realen Bedingungen orientiert — die weiteren Aufgaben der Hochschulen in sozial und ökologisch verantwortlicher Forschung, in den Dienstleistungen einschließlich der Kooperation mit der Region sowie in der Weiterbildung angemessen berücksichtigen. Hierzu empfehlen wir:

Empfehlung 3/152:

In das Hochschulrahmengesetz werden wieder Vorschriften über die Hochschulentwicklungsplanung aufgenommen.

Empfehlung 3/153:

Im Hochschulrahmengesetz wird festgehalten, daß alle Entscheidungen, die sich unmittelbar nur in einer Hochschule auswirken, auch in dieser entschieden werden können (zum Beipiel Studienordnungen, Forschungsfreisemester).

Empfehlung 3/154:

Die Entscheidungen über die organisatorische Gliederung, den Typus von Hochschulleitung sowie die detaillierte Ausgestaltung des Amtes der Frauenbeauftragten (zum Beispiel Wahlamt oder Hauptamt) soll den Hochschulen überlassen werden.

Empfehlung 3/155:

Die Kapazitätsverordnung als Instrument der Ressourcenvergabe muß überprüft und durch geeignete Verfahren ergänzt werden.

15. Hochschulbauförderung

Die Gemeinschaftsaufgabe „Aus- und Neubau der Hochschulen" muß von der Orientierung an Erweiterungsinvestitionen auf auch bestandserhaltende und qualitätsverbessernde Funktionen umgestellt werden. Dies betrifft insbesondere die Erhaltung von Gebäuden, den Erwerb und Ersatz von Großgeräten sowie den Bücher- und Zeitschriftenerwerb der Bibliotheken. Dabei ist ein regional ausgeglichenes Hochschulangebot zu sichern. Insbesondere ist die bislang unzureichende bauliche, infrastrukturelle und gerätemäßige Ausstattung der Fachhochschulen zu verbessern. Einer behindertengerechten baulichen Gestaltung ist Rechnung zu tragen. In die Studentenwerksgesetze der Länder sollte die Verpflichtung aufgenommen werden, an den Hochschulen Einrichtungen für die Kinderbetreuung zur Verfügung zu stellen, die aus Mitteln der Gemeinschaftsaufgabe mitfinanziert werden. Daher empfehlen wir:

Empfehlung 3/156:

Die Zahl der flächenbezogenen Studienplätze ist bis zum Jahr 2000 auf 1,1 Millionen Plätze (ohne die Kapazitäten in den Ländern der bisherigen DDR) auszubauen.

Empfehlung 3/157:

Die Aufgabenbeschreibung des Hochschulbauförderungsgesetzes (§ 3 HBFG) ist so zu ändern, daß der kontinuierlichen Erneuerung und der verbesserten Nutzung vorhandener Gebäude und Flächen Vorrang eingeräumt wird.

Empfehlung 3/158:

Der Grenzwert für den Gerätebeschaffungspreis für Großgeräte nach § 3 Nr. 4 HBFG ist zu senken und das Genehmigungsverfahren bei Anträgen unterhalb von 300.000 DM zu vereinfachen (zum Beispiel ohne DFG-Begutachtung).

Empfehlung 3/159:

Der Planungsausschuß für den Hochschulbau wird künftig der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zugeordnet, die damit alle Zuständigkeiten im Rahmen der Gemeinschaftsaufgaben im Bildungsbereich unter ihrem Dach vereint (§ 7 HBFG).

Empfehlung 3/160:

Von der Bund-Länder-Kommission wird ein zwischen Bund und Ländern abgestimmter Hochschulausbauplan erarbeitet, der Aussagen sowohl über den Hochschulbau als auch über die Personalplanung im Hochschulbereich bis zum Jahr 2000 umfaßt.

Kapitel IV.4
Bildung in Europa

Kapitel IV.4.1
Tätigkeitsbericht

Die Enquete-Kommission hat im Einsetzungsbeschluß des Deutschen Bundestages den Auftrag erhalten, die Anforderungen für die Bildungspolitik des Bundes zu untersuchen, die sich aus den internationalen Verflechtungen und Konflikten ergeben. Dabei sollten die Erfahrungen anderer Industrieländer und die Perspektive der europäischen Integration im Vordergrund stehen. Die zunehmende Internationalisierung in den Bereichen von Politik und Wirtschaft, von Wissenschaft und Kultur verändert auch die Anforderungen an die berufliche Erstausbildung junger Menschen und die Weiterbildung.

(1) Expertenanhörung zum Thema „Bildung und europäische Integration" am 11. Januar 1989 (vgl. Zwischenbericht, Abschnitt II)

Zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen, die zu Beginn der Arbeit der Enquete-Kommission die politischen Veränderungen in Mittel- und Osteuropa noch nicht berücksichtigen konnte, hat die Enquete-Kommission am 11. Januar 1989 in Berlin in den Räumen des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) eine eintägige Expertenanhörung zum Thema „Bildung und europäische Integration" durchgeführt.

Die Enquete-Kommission stellte sich in der Anhörung der Aufgabe, die Herausforderungen des europäischen Binnenmarktes zu erörtern, um die für die Bildungspolitik des Bundes bedeutsamen Anpassungsprozesse in der Wirtschaft, auf dem Arbeitsmarkt, im kulturellen, sozialen und politischen Leben einschätzen zu können. Weiterhin wurde nach dem Beitrag des Bildungssystems zur aktiven Förderung und Mitgestaltung des europäischen Integrationsprozesses gefragt. Schließlich wurden kompetenzrechtliche Auseinandersetzungen zwischen Europäischer Gemeinschaft einerseits und Mitgliedstaaten andererseits sowie die Auswirkungen dieses Streits auf den kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert. Folgende Aspekte sind in der Anhörung besonders herausgestellt worden:

— Es gibt ein Spannungsverhältnis zwischen der europäischen Kultur einerseits und den nationalen „Sprachkulturen" andererseits, das eine Einheit in der Vielfalt begründet. Dieses Spannungsverhältnis beeinflußt auch den rechtlichen Rahmen für eine europäische Bildungspolitik, der Gemeinschaftszuständigkeiten einerseits und Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten andererseits angemessen berücksichtigen muß.

— Eine das gesamte Bildungswesen umfassende, in sich geschlossene Bildungspolitik kann und soll von der Europäischen Gemeinschaft nicht entwickelt werden. Das Ziel kann keine „Europäisierung" der nationalen Bildungssysteme sein, sondern muß die Herstellung von „Europafähigkeit" der einzelnen Bildungssysteme zur Aufgabe haben.

— Bei Beschlüssen zu „allgemeinen Grundsätzen der Berufsausbildung" gilt nach Artikel 128 EWG-Vertrag das Mehrheitsprinzip. Gegen eine extensive Auslegung dieser Bestimmung wurden in der Anhörung Bedenken geäußert. Sobald Verordnungen, Richtlinien und Entscheidungen zur Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft darüber hinausgehen, hat das Einstimmigkeitsprinzip nach Artikel 235 EWG-Vertrag eindeutig Vorrang.

— Die europäische Integration kann sowohl vorhandene Entwicklungstendenzen verschärfen als

auch neue hervorrufen. Der Qualifizierungsbedarf wird aufgrund des technischen Wandels und der Erfordernisse des Weltmarktes weiter zunehmen; hiervon werden alle Qualifikationsstufen betroffen sein.

— Die europäische Integration fördert die grenzüberschreitende Mobilität, insofern sie eine neue europäische Arbeitsteilung begründen kann. Eine wichtige Voraussetzung für die Mobilität von Arbeitnehmern ist die gegenseitige Anerkennung beruflicher Abschlüsse.

— Das Zusammenwirken von Wirtschafts- und Sozialpolitik ist eine wesentliche Grundlage für eine erfolgreiche Europäische Gemeinschaft.

(2) Gespräch der Enquete-Kommission mit den Ländern (siehe Zwischenbericht, Kapitel III.1.2)

Ziel des internen Informationsaustauschs der Enquete-Kommission mit Vertretern der Kultusministerkonferenz am 17. Mai 1989 war es, die Überlegungen der Enquete-Kommission zur bildungspolitischen Zusammenarbeit in Fragen der europäischen Integration und auswärtigen Kulturpolitik (insbesondere Auslandsschulen) auch unter Zugrundelegung der Analysen und bildungspolitischen Absichten der Länder fortzuführen, da hier Zuständigkeiten von Bund und Ländern eine intensive Kooperation erfordern.

Die Ländervertreter wünschten sich von der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, daß sie die verfassungsrechtlichen Schranken ihrer Arbeit beachten und dazu beitragen möge, daß sich der Bund an der Finanzierung der Bildungsausgaben in stärkerem Maße beteiligt.

Die Länder sehen durch die Politik der Europäischen Gemeinschaft die föderative Struktur der Bildungspolitik in der Bundesrepublik bedroht. Die europäische Vereinheitlichung sei zu wenig an föderativen Strukturen ausgerichtet. Die Rechte und Zuständigkeiten der Länder müßten vom Bund nicht nur geachtet, sondern auch gegenüber den Ansprüchen der Europäischen Gemeinschaft verteidigt werden.

Die Länder fordern zugleich, daß Europa im Unterricht stärker berücksichtigt werden müsse, zum Beispiel indem mehr Fremdsprachenunterricht angeboten, zweisprachige Ausbildungsgänge eingerichtet und Schulpartnerschaften sowie der Lehrer- und Schüleraustausch verstärkt werden.

(3) Expertengespräche zu deutsch-deutschen Bildungsfragen am 14. März und 25. April 1990 (siehe Auswertung im Anhangsband, Kapitel D.4)

In Ergänzung ihres Arbeitsprogramms hat sich die Enquete-Kommission in Reaktion auf die Veränderungen in der DDR mit deutsch-deutschen Bildungsfragen beschäftigt. Auf einer öffentlichen Anhörung am 14. März 1990 referierte Prof. Dr. Lenhart, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heidelberg, über vorliegende Analysen und Maßnahmenvorschläge zum deutsch-deutschen Bildungsverhältnis. Einmütig wurde in der Diskussion erkannt, daß der Prozeß des Zusammenwachsens auch im Bildungsbereich sich über einen längeren Zeitraum hinziehen wird und daß er parlamentarisch begleitet werden sollte.

Am 25. April 1990 wurde zu diesem Thema eine Anhörung in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin/DDR durchgeführt. Teilnehmer waren Expertinnen und Experten und Mitglieder der neugewählten Volkskammer sowie der geschäftsführende stellvertretende Bildungsminister der DDR. Folgende Themenkomplexe waren Gegenstand der Anhörung:

a) Welche Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR zeichnen sich ab bzw. sind geplant?

b) Auf welchen Feldern können Bildungspolitik und Bildungspraxis in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland voneinander lernen?

c) Auf welchen Feldern bietet sich kurz- und mittelfristig eine Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und bildungspolitisch Verantwortlichen und ein Austausch von Lehrenden und Lernenden an? Wie kann diese Kooperation ausgestaltet und vom Bund gefördert werden?

d) Was muß insbesondere geschehen, um der Gefahr entgegenzuwirken, daß der leistungsfähige Nachwuchs der DDR zunehmend in die Bundesrepublik Deutschland oder andere westliche Länder abwandert?

e) Welche gezielte Unterstützung ist darüber hinaus erforderlich, um Erneuerungsprozesse im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR zu fördern?

f) Welche längerfristige Strategie der Konvergenz der beiden Bildungssysteme ist denkbar, wenn beide deutschen Staaten zusammenwachsen, und wie könnte sie konkret verwirklicht werden?

Die Kommission hat darauf verzichtet, ausgehend von diesen „Momentaufnahmen" Problembereiche und Fragestellungen für künftige Beratungen zu ermitteln (zur Begründung siehe Kapitel II.1).

(4) Kommissions-Gutachten

Von den 18 von der Kommission in Auftrag gegebenen Gutachten befassen sich fünf mit den Anforderungen, die sich aus den wachsenden internationalen Verflechtungen für die Bildungspolitik des Bundes ergeben. Ein Gutachten beschäftigt sich ausschließlich mit Rechtsfragen des Themenkomplexes „Europäische Gemeinschaft und Bildungspolitik des Bundes".

Ein vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft bei der Prognos AG in Auftrag gegebenes Gutachten zum Thema „Herausforderungen des

Europäischen Binnenmarktes an das Bildungssystem", das die Kommission ergänzend zur Auswertung der Expertenanhörung am 11. Januar 1989 für ihre Empfehlungen heranziehen wollte, lag bis zum Abschluß der Arbeiten der Enquete-Kommission noch nicht vor.

Im folgenden sind bei den Beratungen der Kommission hervorgehobene und zum Teil kontrovers diskutierte Aussagen aus Gutachten, soweit diese den Bereich „Bildung in Europa" betreffen, zusammengestellt (in chronologischer Reihenfolge gemäß Zeitpunkt der Vergabe; siehe auch die Gutachtenzusammenfassungen im Anhang, Abschnitt C):

Nr. 5: Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD (John Lowe)

Alle Mitgliedsländer der OECD sind von der Notwendigkeit überzeugt, eine hoch qualifizierte Bevölkerung heranbilden und erhalten zu müssen. Bildung wird sich nicht mehr ausschließlich auf junge Menschen konzentrieren, auch ältere werden immer mehr ermutigt, an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Zwischen der Höhe der Bildungsinvestitionen eines Landes und ihrem ökonomischen Erfolg besteht ein enger Zusammenhang. Die Beschäftigten — insbesondere die in Wachstumsbereichen der Wirtschaft — werden mehr Bildungsanstrengungen auf sich nehmen müssen. Öffentliche und private Bildungsausgaben müssen diesen Erfordernissen gerecht werden.

Viele Mitgliedsländer der OECD vertreten die Ansicht, daß ein Bildungssystem nicht nur erstklassige Arbeitskräfte auszubilden hat, sondern daß es zugleich auch gute Staatsbürger erziehen und langfristig sozialen Zielen dienen müsse.

Nr. 7: Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen (Winfried Sommer)

Das vom Bund und von den Ländern in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gemeinsam getragene Konzept einer informationstechnischen (Grund-) Bildung in allen Bildungsbereichen hat seine Erwartungen erfüllt. Auf diesem Gebiet besteht im Vergleich zu anderen EG-Staaten sowie den USA und Kanada kein gravierender Rückstand.

Ein Rückstand ist dagegen zu verzeichnen hinsichtlich des Einsatzes neuer Medien und Informations- und Kommunikationstechniken als Unterrichtstechnologie sowohl gegenüber den USA und Japan als auch gegenüber einigen EG-Staaten, insbesondere Großbritannien und Frankreich.

Im Bereich der (beruflichen) Weiterbildung wird dieser Rückstand als besonders gravierend empfunden. Der Einsatz neuer Medien und von Informations- und Kommunikationstechniken wird das bisherige Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung nachhaltig verändern und einen wachsenden „grauen Bildungsmarkt" zur Folge haben.

Nr. 14: Evaluation des Standes der Forschung zur kompensatorischen und interkulturellen Bildung ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland (Leonie Herwartz-Emden und Mitarbeiterinnen)

Der Anteil ausländischer Schüler im deutschen Schulsystem steigt kontinuierlich. Der Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in das Beschäftigungssystem erweist sich für diese Jugendlichen als schwierig. Die Situation in anderen europäischen Ländern stellt sich ähnlich problematisch dar wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Migrantenfamilien unterliegen einem erheblichen sozialen Wandel und zeigen eine hohe Anpassungsbereitschaft. Erziehungsstile und generatives Verhalten, die von der Aufnahmegesellschaft beeinflußt werden, ändern sich. Die Funktion der Migrantenfamilien für die nachwachsende Generation kann nicht — wie in vielen Untersuchungen geschehen — als dysfunktional beschrieben werden.

Ethnische Bindungen und Kontakte stellen für ausländische Jugendliche eine Basis für die Integration und kein Hindernis dar. Ihre spezifische kulturelle Kompetenz einer binationalen Orientierung muß berücksichtigt werden, ohne jedoch die Bruchhaftigkeit ihrer Biographie und Identitätsentwicklung zu vernachlässigen.

Nr. 16: Europäische Bildungsordnung und bundesstaatliche Ordnung (Meinhard Schröder und Mitarbeiter)

Die Politik der Europäischen Gemeinschaft zeigt eine Tendenz, bildungspolitische Kompetenzen von Bund und Ländern an sich zu ziehen. Die kritische Schwelle könnte im Bildungsbereich verhältnismäßig rasch überschritten werden. Die Gemeinschaftsebene läßt den EG-Mitgliedstaaten weniger Spielraum für eine nationale Bildungspolitik. Insbesondere die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes begrenzt die Befugnisse der Mitgliedstaaten.

Die sichtbare Kompetenzausweitung der Europäischen Gemeinschaft ist mit einer Stärkung der Exekutiven verbunden. Die nationalen Parlamente erleiden Zuständigkeitsverluste, die vom Europäischen Parlament nicht kompensiert werden. Die mangelnde parlamentarische Kontrolle europäischer Entscheidungsprozesse stellt ein Problem dar.

Die bisher eingetretenen Kompetenzverluste der Länder gegenüber der Bundesebene sollten durch ihre intensive Beteiligung an der europapolitischen Willensbildung des Bundes aufgefangen werden. Eine entsprechende „Ausgleichspflicht" für die erfolgte Kompetenzverschiebung wird befürwortet.

Nr. 18: Ausbildungs-/Studienförderung im internationalen Vergleich — Empirische Befunde und denkbare Modelle für die zukünftige Bildungspolitik (Theodor Dams und Mitarbeiterin)

Die Aufgabenstellung für das in der Schlußphase der Enquete-Kommission vergebene und zum Zeitpunkt der Beschlußfassung über den Schlußbericht noch

nicht fertiggestellte Gutachten beinhaltet folgende Punkte:

— Systematische Analyse der gegenwärtigen Ausbildungsförderung in ausgewählten Industrieländern mit der Zielsetzung der Entwicklung einer Typologie.

— Auswertung von Vorschlägen und Entscheidungen der Europäischen Gemeinschaft sowie der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes im Hinblick auf nationalstaatliche Studienförderung.

— Auswertung der Ergebnisse im Hinblick auf längerfristige Orientierungen für das deutsche System der Ausbildungs-/Studienförderung.

Kapitel IV.4.2

Problemdarstellungen, Empfehlungen und Begründungen

Gliederung

1. Perspektiven der Bildungspolitik in Europa

Die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland darf in den neunziger Jahren weniger noch als in der Vergangenheit die Einbindung der Bundesrepublik in internationale Verflechtungen vernachlässigen. Diese Feststellung ist durch drei aktuelle Entwicklungen begründet. Zum einen gilt: Der Prozeß des Zusammenwachsens der beiden deutschen Staaten erweitert und verändert die Grundlagen der Bildungspolitik in „Deutschland als Ganzem" und damit auch in der Bundesrepublik. Darüber hinaus ist festzustellen: Die Schaffung eines einheitlichen Binnenmarktes zwischen den zwölf Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft bis zum Jahresende 1992 führt zu neuen Aufgaben und Herausforderungen an die Bildungspolitik der Bundesrepublik. Und schließlich gilt: Die Rückkehr der mittel- und osteuropäischen Länder auf die europäische Bühne fordert dazu heraus, auch in der Bildungspolitik den Blick über die Grenzen nicht nur der Bundesrepublik, sondern auch des entstehenden Binnenmarktes hinaus zu richten.

Diese Erweiterung der bundesrepublikanischen Perspektive ist für die Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik eine Chance. Sie kann dazu beitragen, den Blick auf die „heimischen" Verhältnisse gleichsam zu verfremden und auf diesem Wege dabei helfen, die Bildungspolitik der Bundesrepublik gegen jede Art von Provinzialismus zu immunisieren. Sie kann die Phantasie bei der Lösung anstehender Probleme durch „fremde" Beispiele anregen. Sie kann schließlich helfen, Bewahrenswertes und Veränderungsbedürftiges im Lichte internationaler Erfahrungen deutlicher zu machen.

2. Orientierungen für die Bildungspolitik in der Bundesrepublik

Unbeschadet weiterer Einzelüberlegungen zu Fragen der „Bildung in Europa" sollte sich die Politik der Bundesrepublik — auch — da, wo es um Bildungsfragen geht, von den folgenden Orientierungen leiten lassen:

— Der deutsch-deutsche Annäherungsprozeß ist selbst Teil des Zusammenwachsens in Europa, nicht aber ein Antipode dieser Entwicklung.

— Die im tradierten deutschen Föderalismus begründete Multipolarität und Dezentralisierung des Bildungswesens, die durch das Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten eher verstärkt als abgeschwächt werden, können kulturell und strukturell als günstige und förderliche Voraussetzung für die Bewahrung und Weiterentwicklung der kulturellen Vielfalt in Europa verstanden werden. Die Entwicklung eines gemeinsamen Europas in seiner Vielfalt und nicht die Schaffung einer inhaltlich verstandenen Bildungsgemeinschaft mit standardisierten Inhalten sollte Zielvorstellung sein.

— Kulturelle Entwicklung in der Bundesrepublik, im zusammenwachsenden Deutschland wie auch in Europa ist auf Öffentlichkeit angewiesen und bedarf da, wo der Staat regelnd eingreift, der öffentlichen Debatte und der parlamentarischen Kontrolle. Bildungspolitik in Europa darf nicht zum Betätigungsfeld sich verselbständigender Verwaltungen werden.

— Auch nach einem Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten und nach einer Einführung der zusammenwachsenden deutschen Staaten in die Europäische Gemeinschaft und insbesondere in den Binnenmarkt endet Europa nicht an den Grenzen des Binnenmarktes. Europäische Kultur und europäische Bildung reichen weiter — in alle Himmelsrichtungen.

— Bildungspolitik in Europa darf angesichts der außerordentlichen ökonomischen Probleme, die der Lösung harren, nicht zur Wirtschaftspolitik mit anderen Mitteln absinken. Kultur und Bildung haben einen hohen Eigenwert. Es soll nicht vergessen werden, daß die Renaissance, die Europa gegenwärtig erlebt, auch die seiner kulturellen Geschichte ist.

Mit der Zielperspektive der Schaffung eines europäischen Binnenmarktes sind, unbeschadet aller in dieser Perspektive enthaltenen positiven Möglichkeiten, einzelne dieser Grundsätze für die Entwicklung der „Bildung in Europa" gefährdet. Es bedarf erheblicher Anstrengungen, wenn ökonomisches Denken die Bildungspolitik in Europa nicht dominieren, wenn das föderale Prinzip der bundesrepublikanischen Bildungspolitik gewahrt bleiben und wenn die parlamentarische Kontrolle auch der Bildungspolitik nicht durch das Handeln der Verwaltung (auf allen Ebenen) ausgehöhlt werden soll.

3. Tendenzen der Verstärkung von EG-Kompetenzen im Bildungsbereich

Hinsichtlich der Gemeinschaftsorgane ist es grundsätzlich unstrittig, daß das Bildungswesen der Mitgliedstaaten und eine auf dessen Entwicklung gerichtete Bildungspolitik nicht in deren Zuständigkeitsbereich fallen. Gleichwohl folgt — abgeleitet aus den persönlichen Freiheiten der Freizügigkeit und der Niederlassung — zur Effektivierung dieser in den EG-Verträgen garantierten Freiheiten die Notwendigkeit, den Bildungssektor in den Mitgliedstaaten in gemeinschaftsfreundlicher Weise zu gestalten. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Berufsausbildung auf nichtakademischem und akademischem Niveau und hier besonders für die Teilbereiche des Zugangs zur Berufsausbildung, der Gewährung von Ausbildungsbeihilfen und der Anerkennung der Abschlüsse.

In diese Richtung ist die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs in den letzten Jahren verstärkt vorangeschritten. Der Gerichtshof hat durch eine Reihe von Urteilen in ausgesprochen integrationsfreundlicher Rechtsprechung dazu beigetragen, den Bildungsbereich aus einem Randbereich der Gemeinschaft in eine zunehmend zentrale Position zu bringen. Dadurch wurden bisherige Alleinentscheidungsrechte der Mitgliedstaaten eingegrenzt; außerdem werden Ansprüche auf Sozialleistungen eines Staates auf Angehörige anderer Mitgliedstaaten, sofern sie sich in diesem Land aufhalten, ausgeweitet.

Die so eingeleitete schleichende Kompetenzverschiebung von den Mitgliedstaaten zur Europäischen Gemeinschaft wurde in der Vergangenheit durch die alltägliche Politik der Gemeinschaft, vor allem durch ihre Verlautbarungspraxis sowie durch einzelne Finanzierungsprogramme, weiter forciert: Schrittweise hat die Gemeinschaft ein bildungspolitisches Grundkonzept entwickelt, das 1988 in der Mitteilung der Kommission über die „Bildung in der Europäischen Gemeinschaft. Mittelfristige Perspektiven 1989 — 1992" zusammengefaßt wurde. Schwerpunkte darin sind die Verbesserung der Entsprechungen der je nationalen Bildungssysteme, die Einführung neuer Technologien in der Ausbildung, die Förderung des Sprachenunterrichts, die Integration gesellschaftlicher Randgruppen, die Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Diese Mitteilung ist inzwischen überarbeitet und 1989 als „Mitteilung der Kommission an den Rat über die allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft (Mittelfristige Leitlinien: 1989 — 1992)" vorgelegt worden. Es handelt sich hierbei um ein Arbeitspapier der Kommission. Der Bundesrat hat sich dazu ablehnend geäußert. Die Bundesregierung hat im Bildungsministerrat darauf hingewiesen, daß das Papier eine einseitige Absichtserklärung der Kommission geblieben ist.

Die in der Mitteilung herangezogenen Rechtsgrundlagen erscheinen teilweise problematisch. Die Vorlage bezieht das allgemeinbildende Schulwesen sowie auch die allgemeine Weiterbildung mit ein. Sie sieht darin die Verbindung zwischen Wirtschafts- und Sozialpolitik. Andererseits bekennt sich die Kommission in dieser Vorlage erneut zu den Grundsätzen der Vielfalt und der Subsidiarität im Bildungswesen.

Angesichts der hier skizzierten Tendenzen der Verstärkung von EG-Kompetenzen im Bildungsbereich — abgeleitet aus den europäischen Verträgen und verstärkt durch „Richterrecht" und Politikerhandeln — kann zwar nicht davon gesprochen werden, daß die Gemeinschaft eine direkte Harmonisierung und zentralistische Detailsteuerung des Bildungswesens betreibe. Gleichwohl können sich durch die eingeschlagene Entwicklungsrichtung erhebliche Anforderungen an die nationalen Bildungssysteme ergeben — immer letztlich abgeleitet aus dem Gebot der Sicherung der Freizügigkeit und gestützt durch das Bestreben, der Bildung eine europäische Dimension zu geben.

Bei allen Chancen, die in einer wachsenden Europäisierung der nationalen Bildungssysteme liegen, zeichnet sich hier auch ein erster problematischer Aspekt der zukünftigen Entwicklung ab: Die Ableitung der europäischen Bildungspolitik aus einer überwiegend wirtschaftlichen Zielsetzung der Europäischen Gemeinschaft, so wie sie gegenwärtig vollzogen wird, bringt die Bildungspolitik noch mehr als bisher schon in das Fahrwasser der Wirtschaftspolitik. Eine so verkürzte Kultur-, Bildungs- und Schulpolitik würde sich überwiegend darum kümmern, ob unsere jungen Leute „schneller" und „besser" sind als die gleichaltrigen in Frankreich, England oder sonstwo, würde aber kaum dazu beitragen, jungen Menschen ins Bewußtsein zu rufen, daß die eigentliche Basis der europäischen Einigung die gemeinsame kulturelle Tradition mit all ihrer Vielfalt sein könnte.

In diesem Zusammenhang muß verstärkt beachtet werden, daß sich der europäische Integrationsprozeß nicht nur in wirtschaftlichen Bahnen vollzieht. Eine einseitig ökonomische Betrachtungsweise könnte ohnehin dem Bildungswesen nicht gerecht werden. Das hindert nicht — auch in Übereinstimmung mit dem Bundesrat (vgl. Bundesrat, Drucksache 348/89 (Beschluß)) — die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten in der EG auch im Bildungsbereich zu befürworten, um die Mobilität der Bürger noch weiter zu verbessern. Der europäische Integrationsprozeß insgesamt verlangt eine — unter Achtung von Vielfalt und Subsidiarität — aktive, an Dichte

und Qualität zunehmende, für die Bevölkerung wie für die beteiligten Stellen sichtbare Zusammenarbeit.

Empfehlung 4/1:

Im Rahmen der Kompetenzen des Bundes sind die europäische Dimension im Bildungswesen zu stärken und die Freizügigkeit zu sichern. Darauf bezogene Programme und Projekte der Gemeinschaft sollten primär innovationsorientiert sein. Wenn Programme zu sehr nur Nachholbedarf befriedigen, binden sie sich zu stark an Strukturen, für die die Mitgliedstaaten die unmittelbare Verantwortung haben. Das „europäische Plus" sollte den Weg der Stimulierung und der Innovation suchen.

Alternativempfehlung 4/1 a der Minderheit:

Eine Projektzusammenarbeit unter dem Gesichtspunkt der europäischen Dimension im Bildungswesen soll gleichermaßen den sozialen Zusammenhalt (Kohäsionsorientierung) sowie bildungspolitisch sinnvolle Innovationen befördern. Die europäische Integration schließt eine gemeinschaftliche Verantwortung für die Angleichung und Hebung des Bildungsniveaus in benachteiligten und vom wirtschaftlichen Strukturwandel besonders betroffenen Regionen mit ein.

Empfehlung 4/2:

Die Entwicklung zur Verstärkung von EG-Kompetenzen legt nahe, die europäische Dimension von Bildung dadurch zu sichern, daß sie in den Rang vertraglich fixierter Ziele im Rahmen europäischer Konventionen erhoben wird.

4. Abgrenzung der Kompetenzen der Gemeinschaft und der Mitgliedstaaten

Angesichts der in gewisser Weise dynamischen, wiewohl gegenständlich begrenzten Strukturen des primären Gemeinschaftsrechts (Vertrag über die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft) ist eine klare Kompetenzabgrenzung der Gemeinschaft einerseits, der nationalen Zuständigkeit andererseits im Bildungsbereich nicht leicht möglich. Insbesondere können europarechtlich nicht schlicht jene Maßstäbe eingesetzt werden, wie sie der innerstaatlichen Kompetenzaufteilung zwischen Bund und Ländern zugrundeliegen. Zudem und vor allem muß auch die — hier freilich nicht voll einheitliche — Linie der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs mit dem ihr zukommenden Gewicht eingerechnet werden. Allerdings fließt auch diesem Gerichtshof nicht etwa eine Kompetenz-Kompetenz zu (vgl. Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts 75, S. 223, 242), unbeschadet seiner Kompetenz zur Rechtsfortbildung, die ihrerseits nicht unbeschränkt ist.

Jedenfalls reicht es für die Begründung einer EG-rechtlichen Kompetenz im Bildungsbereich nicht aus, lediglich auf die Vertragsziele zu verweisen; sie verlangt die Darlegung entsprechender Handlungsbefugnisse, deren Abgrenzung im einzelnen freilich vielfach umstritten ist. Nach Erklärung des Bundesrates (Drucksache 281/88 vom 14. Oktober 1988) besitzen die Gemeinschaftsorgane keine Zuständigkeit, „eine eigenständige Bildungspolitik durchzuführen". Auch nach Auffassung der Bundesregierung „ist angesichts des Fehlens umfassender Gemeinschaftsbefugnisse im Bereich der Sozial- und Kulturpolitik sowie im speziellen Bereich der Bildungspolitik nicht auszuschließen, daß der Europäische Gerichtshof an die ... Grenzen einer richterlichen Rechtsfortbildung stößt. Dies kann besonders für den Bildungs- und Kulturbereich gelten, der für die Identität der Mitgliedstaaten und ihrer Kulturen eine herausragende Bedeutung besitzt" (Drucksache 11/5625, S. 6). Die Bundesregierung hat zugleich unterstrichen, „daß von einer europäischen Bildungspolitik im eigentlichen Sinne wegen der fehlenden Kompetenzen der Gemeinschaft für diesen Bereich nicht gesprochen werden kann" (Ebenda, S. 7). So darf zum Beispiel der Begriff „Berufsausbildung" in Art. 128 EWG-Vertrag nicht derart weit gefaßt werden, daß er in seiner Abgrenzung zur allgemeinen Bildung nicht absehbar wird.

Gemäß Art. 24 Abs. 1 GG können nach überwiegender Ansicht auch Bereiche, die ausschließlich im Kompetenzbereich der Länder liegen, dem Gemeinschaftsrecht zugewiesen werden. Gleichwohl ist diese Ermächtigung nicht ohne verfassungsrechtliche Grenzen. „Die Vorschrift ermächtigt nicht dazu, im Wege der Einräumung von Hoheitsrechten für zwischenstaatliche Einrichtungen die Identität der geltenden Verfassungsordnung der Bundesrepublik Deutschland durch Einbruch in ihr Grundgefüge, in die sie konstituierenden Strukturen aufzugeben" (Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts 73, S. 339, 375 f). Daher fragt es sich, ob die von der Gemeinschaft beanspruchten bildungsrechtlichen Kompetenzen diese Schranke berühren. Nach den detaillierten Darlegungen des von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebenen Gutachtens „Europäische Bildungspolitik und bundesstaatliche Ordnung" von Prof. Dr. Meinhard Schröder und Mitarbeitern ist die kritische Schwelle bislang noch nicht erreicht (Schröder 1990, S. 70). Dafür ist vor allem maßgeblich, daß eine Detailsteuerung des Bildungswesens nicht praktiziert wird. Allerdings ist die Beantwortung der Frage offen, ob dies bei fortschreitender Integration so bleiben wird; der bundesstaatliche „Ernstfall" könnte daher im Bildungsbereich verhältnismäßig rasch eintreten.

Mit Blick auf diese Entwicklung stellt sich die Frage nach einem Ausgleich durch eine angemessene Mitsprache der Länder. Ein derartiger Ausgleich würde eine Sicherung gegen bundesstaatliche Mutationen im Prozeß der europäischen Integration darstellen, er würde darüber hinaus auch die Einbeziehung des in vielen Fragen des Bildungswesens eindeutig bei den Ländern liegenden Sachverstandes liefern.

Die Konkretisierung einer solchen „Ausgleichspflicht" (Schröder 1990, S. 149) sollte sich an den folgenden Empfehlungen orientieren:

Empfehlung 4/3:

Der Bund sollte sich der Gefahr föderaler Struktureinbrüche mit den ihm zu Gebote stehenden politischen und rechtlichen Instrumenten widersetzen. Er könnte ihr auch unter diesem Aspekt dadurch zu begegnen suchen, daß er sich intensiv für die Beachtung des Subsidiaritätsgedankens auf Gemeinschaftsebene einsetzt. (Bei diesen Erwägungen ist die neue Bundesrats-Initiative zur Änderung des Art. 24 Abs. 1 GG — die zugleich im Zusammenhang mit einem früheren Vorschlag der Enquete-Kommission Verfassungsreform zu lesen ist — noch nicht berücksichtigt.)

Empfehlung 4/4:

Angesichts des Standes der allgemeinen Entwicklung der Bildungspolitik in der Gemeinschaft und in den Mitgliedstaaten sollte der Bund hervorheben, daß die Betonung speziell der föderalen Kompetenzgrenzen der Europäischen Gemeinschaft nichts mit nationalistischen oder provinzlerischen Bestrebungen zu tun hat, sondern daß im Prinzip des Föderalismus ein besonderes Förderungselement der europäischen Integration zu sehen ist.

Empfehlung 4/5:

Von der in Empfehlung 4/4 dargestellten Ausgangssicht aus liegt die Forderung nach einem Ausgleich durch angemessene Mitsprache der Länder bei der europapolitischen Willensbildung des Bundes nahe. Allerdings mögen Kompetenzverluste auf diese Weise nur begrenzt kompensiert zu werden. Mitsprache verlangt jedenfalls auch hier Rechtzeitigkeit der notwendigen Information. Eine so gesehene Ausgleichspflicht wird sich nicht nur auf Rechtsakte im Sinne des Art. 189 EWG-Vertrag beziehen, sondern auch auf ungekennzeichnete Rechtsakte, etwa Ratsbeschlüsse nach Art. 128 EWG-Vertrag. Auch eine etwaige jeweilige Sonderbetroffenheit einzelner Bundesländer muß berücksichtigt werden können.

Das durch das Zustimmungsgesetz zur Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) vom 19. Dezember 1986 etablierte sogenannte Bundesratsverfahren ist unter diesen Aspekten zu sehen, ebenso die Errichtung der EG-Kammer des Bundesrates. Eine verfassungsrechtliche Klarstellung der Grundlagen der so aktivierten Ländermitsprache wird für zweckmäßig (Schröder 1990, S. 156: „unumgänglich") gehalten, doch ist es nicht Aufgabe der Enquete-Kommission, Vorschläge zur Verfassungsergänzung zu erwägen.

Empfehlung 4/6:

Zu einer Verbesserung in dem hier beschriebenen Problemfeld sollte eine Modifikation der Rolle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) beitragen.

Ergänzende Empfehlung 4/6 a der Minderheit:

Die BLK, in der die Bundes- und Landesregierungen zusammenwirken, sollte mit Blick auf den deutschen wie auf den europäischen Einigungsprozeß zu einem bundesstaatlichen Koordinierungsgremium zwischen — anders als die Kultusministerkonferenz — den Ländern und dem Bund ausgebaut werden. Zur Wahrung dieser Aufgabe und zur Sicherung der parlamentarischen Mitwirkung und Kontrolle sollte die BLK eine durch Europa-, Bundes- und Landesparlamentarier besetzte „Aufsichtsbank" erhalten.

5. Parlamentarische Mitwirkung und Kontrolle

Im direkten Zusammenhang mit der für den Bereich des Föderalismus problematischen Kompetenzverschiebung von den Ländern zum Bund und — zum Teil — zur europäischen Ebene zeichnet sich die Gefahr einer Aushöhlung der parlamentarischen Kontrolle ab. Die damit angesprochene Problematik ist nicht identisch mit der bekannten allgemeineren Problematik, die sich aus der unzureichenden parlamentarischen Legitimation des sekundären Gemeinschaftsrechts ergibt. Diese Unzulänglichkeit hat auch die Einheitliche Europäische Akte (EEA) nur gemindert, nicht behoben. Sie beschreibt aber nur die Rolle des Europäischen Parlaments. Zu ergänzen ist: Soweit bisherige Kompetenzen der nationalen Parlamente (in der Bundesrepublik: des Bundes wie der Länder) in EG-Zuständigkeiten übergegangen sind, ist jedenfalls ein Verlust an in diesem Sinne nationaler parlamentarischer Kontrolle entstanden. Wenn demgegenüber darauf hingewiesen wird, speziell im Bildungsbereich sei dies nicht zu dramatisieren (so bei Schröder 1990, S. 91), da die unter dem Vorzeichen der Freizügigkeit und der europäischen Dimension sich abzeichnenden Entwicklungen vorerst ohnehin weitgehend nur Maßnahmen beträfen, die innerstaatlich im Verordnungs- und sonstigem Verwaltungswege getroffen zu werden pflegen, wird damit kein vollständiges Bild gezeichnet. Parlamentarische Kontrolle äußert sich nicht nur in gesetzgeberischen Zuständigkeiten, sondern auch in sonstiger Weise, und zwar als Kontrolle gegenüber den nationalen Exekutiven. Die „Verlustliste" der nationalen Exekutiven im Bildungsbereich (namentlich jener der Länder) führt daher notwendigerweise zu einer gegenständlichen Schrumpfung parlamentarischer Kontrolle.

Darüber hinaus wird — auch und gerade für den Bundesbereich — vielfach beklagt, daß das Parlament bei der (primär exekutiven) Setzung des Gemeinschaftsrechts keine hinreichenden Gestaltungsmöglichkeiten besitze, sondern mehr oder weniger vor vollendete Tatsachen gestellt werde. Dieses zugleich allgemeinere Problem einer horizontalen Gewaltenverschiebung schlägt sich auch im Bildungsbereich nieder. Eine rechtliche Bindung der Regierung bei Vorhaben der europäischen Integra-

tion an den Standpunkt des Parlaments ist zwar verfassungsrechtlich nicht hinnehmbar, doch mindert dies nicht das politische Gewicht eines rechtzeitig zustandegekommenen Standpunkts des Parlaments, dessen Formulierung jedenfalls für die Grundkonzepte sinnvoll sein kann. Daher ist von entscheidender Bedeutung, ob das Parlament für eine derartige rechtzeitige Einwirkungsmöglichkeit hinreichend gerüstet werden kann.

Dies alles ist aber nicht nur eine Frage der instrumentalen Vorkehrungen, besonders durch die Sicherung einer rechtzeitigen Information sowie durch die Bildung geeigneter Ausschüsse, sondern auch der Bereitschaft des Parlaments selbst, sich mit Entwicklungen der europäischen Integration — unter Wahrung der im Bildungsbereich bestehenden allgemeinen Kompetenzgrenzen — zu befassen.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen spricht die Enquete-Kommission die folgenden Empfehlungen aus:

Empfehlung 4/7:

Der Abstimmungsprozeß zwischen Bundesregierung und Bundestag ist insbesondere im Hinblick auf den häufig zeitlich gedrängten Entscheidungsbedarf bei anstehenden Beschlüssen des Ministerrats zu verbessern.

Empfehlung 4/8:

Der Bundestag sollte sich durch geeignete institutionelle Vorkehrungen und sonstige Initiativen besser auf die europabezogenen Entwicklungen, soweit der Bundesbereich berührt wird, einstellen und sich hierfür rüsten.

Alternativempfehlung 4/8 a der Minderheit:

Durch eine Modifizierung der BLK und insbesondere die Schaffung einer „Parlamentarier-Bank“ in ihr (vgl. Ergänzende Empfehlung 4/6 a) soll der Gefahr einer Aushöhlung des Parlamentarismus gegengesteuert werden.

6. Einzelne Sachgebiete

Zusätzlich zu den bisher angesprochenen Sachkomplexen lassen sich mit Blick auf die Bildung in Europa heute schon eine Reihe von Feststellungen zu einzelnen Sachgebieten treffen:

6.1 Bewertung des Prozesses der Bildungsexpansion

Die Beobachtung internationaler Entwicklungen in den EG-Partnerländern, und darüber hinaus in anderen wichtigen OECD-Ländern, führt zu einer positiven Bewertung des Prozesses der Bildungsexpansion. Die in der Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit vollzogene Steigerung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus ist keine Fehlentwicklung, sondern ein Gewinn.

Empfehlung 4/9:

Der Weg der Steigerung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus muß auf allen Ebenen fortgesetzt werden — gerade auch angesichts der im Binnenmarkt zu erwartenden wirtschaftlichen Entwicklung und der durch den Binnenmarkt und den weiteren europäischen Einigungsprozeß wachsenden Möglichkeiten kultureller Berührung.

6.2 Bildungs- und Ausbildungszeiten

Die Frage der Bildungs- und Ausbildungzeiten in der Bundesrepublik Deutschland wurde durch den Vergleich mit den Partnerländern innerhalb der EG neu stimuliert. Die bisherige Diskussion zu diesem Sachgebiet hat dabei gezeigt, daß hier pauschale und plakative Forderungen fehl am Platze sind.

Hinsichtlich der beruflichen Erstausbildung im dualen System kann von der Notwendigkeit einer generellen Verkürzung der Ausbildungszeiten keine Rede sein: Angesichts wachsender Anforderungen an den Arbeitsplätzen verträgt die im Verlauf der Neuordnungsprozesse gerade erst häufig verlängerte Ausbildung keine Kürzung. Ob die gymnasiale Schulzeit bis zur Hochschulreife verkürzt werden kann, darf nicht entschieden werden, bevor geklärt ist, auf welche Stoffgebiete verzichtet werden könnte. Die Lösung des Problems kann auf jeden Fall nicht in der einfachen Streichung eines ganzen Schuljahres liegen. Sicherlich wird die Diskussion hierzu in einer jetzt schwer absehbaren Weise noch dadurch beeinflußt werden, daß nicht nur in einzelnen EG-Partnerländern, sondern auch in der DDR die Bildungszeiten bis zum Erwerb der Hochschulreife (zumeist um ein Jahr) kürzer sind.

Hinsichtlich der beruflichen Erstausbildung in Hochschulen wird die Frage der Bildungs- und Ausbildungszeiten, also die der Studiendauer, in der öffentlichen Debatte zumeist „vom Ende“ her, nämlich vom Berufseintrittsalter aus, betrachtet. Die in diesem Zusammenhang gängige These, in den übrigen EG-Ländern wie auch in wichtigen weiteren Ländern (Japan, USA) liege das Alter beim Erreichen des ersten universitären Abschlusses deutlich niedriger als in der Bundesrepublik Deutschland, ist in den letzten Monaten in einer vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebenen Studie über „Studiendauer und Lebensalter“ untersucht worden. Die Autoren dieser Studie, Wolfgang Steube und Ulrich Teichler, fassen ihre Ergebnisse so zusammen: „Als Fazit der aufgezeigten Befunde ... läßt sich also bestätigen, daß sich Großbritannien und Japan durch kurze Studiendauer und junges Alter bei Studienabschluß deutlich von der Bundesrepublik abheben. Die Unterschiede in den Durchschnittswerten zwischen den USA und Frankreich einerseits und der Bundesrepublik andererseits scheinen geringer zu sein, als dies in der hochschulpolitischen Diskussion in der Bundesrepublik

Deutschland in den letzten Jahren oft vermutet worden war. Schließlich ist bemerkenswert, daß deutliche Überschreitungen in den Studienzeiten sowie im Durchschnittsalter von 27 Jahren bei Studienabschluß nicht nur in Italien festzustellen sind, sondern auch in Schweden und den Niederlanden — also in den beiden Ländern, in denen weitreichende Schritte mit dem Ziel einer Verkürzung der Studiendauer unternommen worden waren; allerdings scheint die tatsächliche Dauer von Beginn bis Abschluß des Studiums in Schweden und den Niederlanden doch über ein Jahr kürzer zu sein als in der Bundesrepublik Deutschland." (Steube/Teichler 1989, S. 54) Diese Studie relativiert nicht nur die bisherigen Urteile über Studiendauer und Berufseintrittsalter (so zum Beispiel besonders deutlich mit dem Hinweis darauf, daß die tatsächliche Dauer des Studiums in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland jeweils 7,0 Jahre beträgt), sie verweist zugleich auch auf die Vielfältigkeit der Ursachen: früherer Schulbeginn, kürzere Schulzeiten bis zur Studienreife oder auch Wegfall der Wehr- bzw. Zivildienstpflicht der männlichen Studienanfänger.

Ganz unbeachtet bei den bisher angestellten Vergleichen zum Berufseintrittsalter von Hochschulabgängern und -abgängerinnen bleibt die Frage nach der Qualität der Hochschulausbildung. Wenn zum Beispiel Länder wie Japan und Großbritannien beim Berufseintrittsalter von Hochschulabsolventen sehr niedrige Werte aufweisen (22,8 Jahre bzw. über 23 Jahre), so verbietet sich selbst aus einer ausschließlich ökonomisch orientierten Betrachtungsweise ein vorschneller Schluß auf die Qualität der Ausbildung: Dafür liegen die wirtschaftlichen Erfolge dieser beiden Länder zu weit auseinander.

Insgesamt scheint es problematisch zu sein, die Dauer von Bildungs- und Ausbildungszeiten vorschnell ökonomisch zu bewerten. Immerhin ist auffallend, daß trotz der behaupteten überlangen Bildungs- und Ausbildungzeiten der Anteil der noch nicht erwerbstätigen Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren, die sich in Ausbildung und Studium befinden, an der gleichaltrigen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich aller EG-Staaten mit 40,7 % (1986) leicht unter dem EG-Durchschnitt von 42,3 % liegt. Lediglich in Dänemark, im Vereinigten Königreich und in Portugal liegt dieser Anteil niedriger als in der Bundesrepublik, in Frankreich aber zum Beispiel deutlich höher (vgl. Drucksache 11/3893, S. 14). Diese Daten belegen, daß die Bildungs- und Ausbildungszeiten in der Bundesrepublik im Vergleich zu den EG-Partnerländern auf jeden Fall nicht dazu führen, daß ein zu großer Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Erwerbstätigkeit ferngehalten wird.

Empfehlung 4/10:

Wenn auch angesichts statistischer Befunde und angesichts arbeitsmarktorientierter Vergleiche die These von zu langen Bildungs- und Ausbildungszeiten so pauschal nicht aufrecht zu erhalten ist, so bleibt dennoch die Frage bestehen, ob es nicht — selbst wenn es ökonomisch gar nicht geboten wäre — im Interesse der jungen Menschen gleichwohl wünschenswert wäre, die Ausbildungszeiten an den Hochschulen zu verkürzen — zugunsten der Möglichkeit eines früheren Berufseintritts und auch zugunsten späterer Teilhabe an Weiterbildung. Dies läßt sich aber nur erreichen, wenn die Studien- und Prüfungsordnungen an den Hochschulen sowie die personelle und sächliche Ausstattung der Hochschulen dafür Voraussetzungen schaffen. Auf die in diesem Zusammenhang ebenfalls gebotene Erörterung der Verkürzung der gymnasialen Ausbildungszeit mußte die Kommission aus Kompetenzgründen verzichten.

6.3 Fremdsprachenausbildung

Die Fremdsprachenausbildung gewinnt zusätzlich an Bedeutung. In diesem Zusammenhang vertritt die Kommission die Auffassung, daß eine konsequente Fremdsprachenausbildung fehlt. Im Gymnasium sollten zwei lebende Fremdsprachen erlernt werden, davon eine bis zum Abitur. Fachliche Fremdsprachenkenntnisse sind für Studenten empfehlenswert. Auch den Auszubildenden sollten mehr Fremdsprachenkenntnisse vermittelt werden.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Vergleichsstudie aus den USA, die das Institut der deutschen Wirtschaft 1988 vorgestellt hat. Dieser Studie zufolge nehmen die Schüler der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse vor denen der UdSSR, Frankreichs, der USA, Japans und Großbritanniens einen eindeutigen Spitzenplatz ein (vgl. Lenske 1988, S. 43). Gleichwohl gilt aber auch, daß die Erfolge im Sprachunterricht, die gerade kleinere Länder wie zum Beispiel die Niederlande vorweisen können, auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten hinweisen.

Zur Verbesserung der Fremdsprachenausbildung ist für die neunziger Jahre zweierlei wünschenswert:

Empfehlung 4/11:

Zum einen muß Fremdsprachenunterricht in den allgemeinbildenden und in den berufsbildenden Schulen ebenso wie in den Hochschulen und im Bereich der Weiterbildung gefestigt und verbessert werden. In Ergänzung dazu ist eine Ausweitung des „Lingua"-Programms der EG unerläßlich.

Empfehlung 4/12:

Zum anderen sollte eine Ausbildung in ost- und südosteuropäischen Sprachen für die Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik verbessert werden. Dazu könnte im Verlauf des Prozesses des Zusammenwachsens der beiden deutschen Staaten ein Austausch von Lehrerinnen und Lehrern zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR eingeleitet werden. Dem Mangel an Lehrpersonal für diese Sprachen in der Bundesrepublik Deutschland

entspricht derzeit ein Mangel an Lehrerinnen und Lehrern für westeuropäische Sprachen in der DDR.

Empfehlung 4/13:

Die verstärkten Bemühungen um die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland sollten von einer Vermehrung der Angebote von Deutschkursen für Ausländer begleitet sein. In dieser Situation ist für eine Intensivierung insbesondere der Arbeit der Goethe-Institute deren finanzielle Ausstattung auszuweiten.

6.4 Zugang zu Schulen, Hochschulen und zur öffentlichen Verwaltung

Unbeschadet der Tatsache, daß die Frage der Regelung einer wechselseitigen Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen gegenwärtig in der Europäischen Gemeinschaft in zufriedenstellender Weise vorangetrieben wird, bleibt der Tatbestand, daß der Zugang von Lehrenden und Forschenden zu Schulen und Hochschulen in Nachbarländern bisher völlig unbefriedigend geregelt ist. Eine Vergleichbarkeit der Lehrerausbildung und auch der Hochschullehrerlaufbahnen ist bisher kaum gegeben, obwohl diese Vergleichbarkeit eine wichtige Voraussetzung für das weitere Zusammenwachsen der EG-Länder wäre. Darüber hinaus ergibt sich für diese Gruppe das Problem des Zugangs zum öffentlichen Dienst in den jeweiligen EG-Partnerländern. Nach Art. 48 des EWG-Vertrages ist die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der EG-Mitgliedstaaten zu gewährleisten. In Verbindung mit Art. 7 des EWG-Vertrages, der ebenfalls ein Diskriminierungsverbot bezüglich der Staatsangehörigkeit enthält, wird die Mobilität der Personen gefördert. Nach Art. 48 Abs. 4 des EWG-Vertrages findet diese Vorschrift jedoch keine Anwendung auf die Beschäftigung in der öffentlichen Verwaltung. Der Abs. 4 ist zum Gegenstand einer juristischen Auseinandersetzung geworden, die sich um die Klärung des Begriffes „öffentliche Verwaltung" bemüht. Es überwiegt die Meinung, daß nicht die einzelnen nationalen Vorstellungen und Begriffsabgrenzungen von „öffentlicher Verwaltung" dem Art. 48 EWG-Vertrag zugeordnet werden können, sondern daß auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft eine einheitliche Definition von „öffentlicher Verwaltung" im Sinne eines hoheitlichen Aufgabenbereiches festgelegt werden müsse. Nur dieser hoheitliche Bereich und nicht der in der Regel weiter abgegrenzte Bereich der öffentlichen Verwaltung mit ihren auch nicht-hoheitlichen Bereichen sei von der Freizügigkeit der Arbeitnehmer auszunehmen.

Die Tendenz der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes geht dahin, den hoheitlichen Bereich und damit die EG-Auffassung von „öffentlicher Verwaltung" enger zu fassen, als es den Vorstellungen einiger Mitgliedstaaten entspricht. Der Schul- und Hochschulsektor könnte danach nicht mehr dem hoheitlichen Bereich eines Staates zugeordnet werden, er wäre damit in vollem Umfang Angehörigen der EG-Mitgliedstaaten zugänglich.

Empfehlung 4/14:

Da der Beamtenstatus nach bundesdeutschem Recht prinzipiell den eigenen Staatsangehörigen vorbehalten bleibt, der Schul- und Hochschulbereich jedoch einem EG-Bürger nicht verwehrt werden darf, ergibt sich die Notwendigkeit, den Beamtenstatus so zu modifizieren, daß dieser Status in den Bereichen Lehre und Forschung den internationalen Austausch nicht behindert. Eine derartige Modifikation kann auch im Prozeß des Zusammenwachsens beider deutscher Staaten erforderlich werden.

Alternativempfehlung 4/14 a der Minderheit:

Die Tendenz der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes, den hoheitlichen Bereich öffentlicher Verwaltung enger zu fassen, sollte im Prozeß des Zusammenwachsens der beiden deutschen Staaten aufgegriffen und dahingehend genutzt werden, den Beamtenstatus auf Beschäftigung in den Kernfunktionen staatlicher Eingriffsverwaltung (Polizei, Finanzverwaltung, Justiz) zu begrenzen. Im Schul- und Hochschulwesen soll — wie in weiteren Bereichen öffentlicher Leistungsverwaltung — ein einheitliches öffentliches Dienstrecht eingeführt werden, das von den zuständigen Tarifparteien im Rahmen der Tarifautonomie auszugestalten ist. Dabei ist der Freizügigkeit der Beschäftigten im europäischen und internationalen Maßstab Rechnung zu tragen.

6.5 Austausch- und Förderprogramme

Die Europäische Gemeinschaft bietet unter anderem Austauschprogramme für Arbeitnehmer und Hochschulmitglieder an, um dadurch den internationalen Erfahrungsaustausch zu unterstützen und die Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, Wissenschaftlern, Lehrenden und Lernenden zu fördern. Das ERASMUS-Programm für den Hochschulbereich ist hier in seiner Bedeutung hervorzuheben. Die Austauschprogramme werden ergänzt durch Förderprogramme für den Forschungsbereich. Hier ist insbesondere das ESPRIT-Programm für das Gebiet der Informationstechnologie zu nennen. Dieses Programm fördert die Zusammenarbeit zwischen europäischen Unternehmen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Die deutsche Beteiligung an Austausch- und Förderprogrammen der Europäischen Gemeinschaft ist relativ schwach ausgeprägt.

Empfehlung 4/15:

Die Austauschprogramme innerhalb der Staaten der Gemeinschaft werden wichtiger und auch notwendiger werden. Dies gilt sowohl für den Austausch von Schülern und Studenten, dies gilt aber auch, gerade angesichts der bisherigen Vernachlässigung

dieser Gruppe, zusehends für Auszubildende und junge Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Eine Ausdehnung dieser Programme auf ost- und südosteuropäische Länder muß eingeleitet werden.

Empfehlung 4/16:

Es sind zusammen mit den Bundesländern — auch den künftigen Ländern auf dem Territorium der DDR — Maßnahmen zu ergreifen, die einen organisatorischen Rahmen schaffen, der geeignet ist, die deutsche Beteiligung an EG-Programmen zu steigern sowie die deutschen Interessen bei der Durchführung dieser Programme in Brüssel angemessen zu vertreten. Zugleich müssen von diesen Vermittlungsstellen auch deutsche Interessenten und Antragsteller beraten und die Programme evaluiert werden.

Verzeichnis der zitierten Literatur *)

Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik über die Zusammenarbeit auf den Gebieten der Wissenschaft und der Technik vom 8. September 1987. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1988. Teil II. S. 77

Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik über kulturelle Zusammenarbeit vom 6. Mai 1986. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1986. Teil II. S. 709

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1990a (Hrsg.): Thesen zur Bildungsreform in der DDR. Berlin/DDR. (Manuskript)

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1990b (Hrsg.): Programmatische Erklärungen von verschiedenen Parteien und gesellschaftlichen Gremien in der DDR. In: Bildungswesen aktuell 8/1990. Berlin/DDR

Albrecht-Heide, A./Brüggemann, B. 1982: Zwischen Schule und Beruf. Bildungssituation von Mädchen und Frauen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten im Auftrag des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

Anweiler, O. 1989: Jakob-Kaiser-Stiftung (Hrsg.): Neue Entwicklungen im Bildungs- und Erziehungswesen der DDR. Königswinter

Baethge, M./Oberbeck, H. 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt

*) Die von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebenen Gutachten, die in diesem Verzeichnis aufgeführt sind, werden im Herbst 1990 in einer Reihe „Diskussionspapiere der Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' des Deutschen Bundestages" veröffentlicht. Einige Gutachten werden — zum Teil aktualisiert — auch als Verlagsveröffentlichungen publiziert.

Bannwitz, A. 1990: Diskussionspapier zum Thema „Aufgaben einer beruflichen Aus- und Weiterbildung aller Bildungs- und Tätigkeitsstufen im Umbruch der Wirtschafts- und Sozialordnung in der DDR" sowie Diskussionsvorschlag zur Errichtung einer Institution ganzheitlicher Bildungs- und Strukturförderung mittelständischer Fertigungswirtschaft im Land Sachsen. Dresden. (Manuskript)

Barak, A. 1981: Vocational Interests: A Cognitiv View. In: Journal of Vocational Behavior. Heft 19. S. 1 — 4

Beck, U./Brater, M. 1977 (Hrsg.): Die soziale Konstitution der Berufe. Frankfurt a. M./New York

Beirat für Ausbildungsförderung 1988: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Vorschläge zur Reform des Bundesausbildungsförderungsgesetzes. Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Band 21. Bad Honnef

Benda, E. 1986: Notwendigkeit und Möglichkeit positiver Aktionen zugunsten von Frauen im Öffentlichen Dienst. Rechtsgutachten erstattet im Auftrag der Senatskanzlei — Leitstelle Gleichstellung der Frau — der Freien und Hansestadt Hamburg. Freiburg i. Br.

BIBB 1982: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Strukturen der betrieblichen Weiterbildung. Berlin

BLK 1973: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Bildungsgesamtplan. Band I und II (Drucksache K 50/73). Stuttgart. 1. Auflage

BLK 1987: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem. Materialien zur Bildungsplanung. Heft 15. Bonn

BLK 1990: Konsequenzen aus den Entwicklungen in der DDR für den Bereich Bildung und Wissenschaft. Drucksache K 10/90. Bonn

Block, R. 1990: Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Essen. (Manuskript)

Blossfeld, H.-P. 1989: Die Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen von Frauen und ihr Einfluß auf den Prozeß der Familienbildung. Hektographiertes Manuskript. Berlin

BMBW 1985: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1987. Bildung-Wissenschaft-Aktuell. Heft 7/85. Bad Honnef

BMBW 1988: Berufsbildungsbericht 1988. Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Band 19. Bonn

BMBW 1989: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988. Repräsentative Untersuchung zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung 1979-1988. Erste Ergebnisse. Bildung-Wissenschaft-Aktuell. Heft 5/89. Bad Honnef

BMBW 1990a: Bericht der Bundesregierung vom 15. Februar 1990 über die kulturelle Bildung in der 11. Legislaturperiode für den Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages. Bonn

BMBW 1990b: Pressemitteilung 47/1990: Deutsch-deutsche Kooperation im Bildungswesen. Bundesminister Möllemann zur Zusammenarbeit mit der DDR. Bonn

BMBW 1990c: Gemeinsame Bildungskommission konstituiert sich. Aufgaben und Arbeitsweise der Gremien festgelegt. In: Informationen Bildung Wissenschaft. Heft 5/90. Bonn. S. 57

BMWi 1990: Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.): Richtlinien über die Förderung von Informations- und Schulungsveranstaltungen (Fort- und Weiterbildung) für Unternehmer, Führungs- und Fachkräfte und Existenzgründer in der DDR und Berlin (Ost) vom 25. April 1990. In: Bundesanzeiger. Nummer 83 vom 4. Mai 1990. S. 2421 — 2424

Bochow, M./Joas, H. 1987: Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus. Frankfurt a. M./New York

Brater, M./Bojanowski, A. unter Mitarbeit von E. Fucke und G. Herz. Teilgutachten: H. Dedering 1989: Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". München/Kassel. (Manuskript)

Brinker-Gabler, G. 1979: Frauenarbeit und Beruf. Die Frau in der Gesellschaft. Frühe Texte. Frankfurt a. M.

Bundesanstalt für Arbeit 1988 (Hrsg.): Klassifizierung der Berufe. Nürnberg

Bundesinstitut für Berufsbildung 1988 (Hrsg.): Thesen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. Materialien zur Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Ausweitung des Berufsspektrums für junge Frauen in der Praxis. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1987 (Hrsg.): Neue Technologien. Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB — Erhebung 1985/86. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 118. Nürnberg

Bundesinstitut für Berufsbildung und Zentralinstitut für Berufsbildung 1990: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.): Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Sonderveröffentlichung. Berlin/Bonn

Bundesrat, Drucksache 281/88 vom 14. Oktober: Beschluß des Bundesrates zur Mitteilung der EG — Kommission über die Bildung in der Europäischen Gemeinschaft (Mittelfristige Perspektiven: 1989 — 1992)

Bundesrat, Drucksache 348/89 (Beschluß) vom 22. September 1989: Mitteilung der Kommission an den Rat über die allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft (Mittelfristige Leitlinien: 1989 — 1992)

Bundesrat, Drucksache 703/89 (Beschluß) vom 16. März 1990: Gesetzentwurf des Bundesrates zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 24 Abs. 1 GG)

Bundesverfassungsgericht 1987: Die Mitglieder des Bundesverfassungsgerichts (Hrsg.): Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. 73. Band. Nr. 10. Tübingen. S. 339-388

Bundesverfassungsgericht 1988a: Die Mitglieder des Bundesverfassungsgerichts (Hrsg.): Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. 75. Band. Nr. 10. Tübingen. S. 223-246

Bundesverfassungsgericht 1988b: Die Mitglieder des Bundesverfassungsgerichts (Hrsg.): Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. 77. Band. Nr. 14. Tübingen. S. 308-340

CEDEFOP 1986: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.): CEDEFOP flash. Heft 9

Czycholl, R./Ebner, H. 1988: Zur Kritik handlungsorientierter Didaktik in der Wirtschaftslehre. Oldenburg

Dams, Th. unter Mitarbeit von H. Rapin 1990: Ausbildungs-/Studienförderung im internationalen Vergleich — Empirische Befunde und denkbare Modelle für die zukünftige Bildungspolitik. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Freiburg i.Br. (Manuskript)

Derenbach, R./Wittmann, F. T. 1982: Teilnahme am Unterrichtsangebot privater Fernlehrinstitute im regionalen Vergleich. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Motivation von Fernunterrichtsteilnehmern. Informationen zum beruflichen Fernunterricht. Heft 7. Berlin

Deutscher Bildungsrat 1970 (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutscher Bildungsrat 1974 (Hrsg.): Weiterbildungsinformationssystem — Modellentwurf und Rechtsfragen. Gutachten und Studien der Bildungskomission. Band 33. Stuttgart

Deutscher Bundestag, Drucksache 7/5924 vom 9. Dezember 1976: Schlußbericht der Enquete-Kommission „Verfassungsreform"

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/711 vom 17. August 1987: Antrag der Fraktion der SPD. Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/801 vom 15. September 1987: Antrag der Fraktion DIE GRÜNEN. Einsetzung einer Enquete-Kommission

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/1448 vom 4. Dezember 1987: Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (19.

Ausschuß) 1. Zum Antrag der Fraktion der SPD — Drucksache 11/711 — Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" 2. Zum Antrag der Fraktion DIE GRÜNEN — Drucksache 11/801 — Einsetzung einer Enquete-Kommission

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/3129 vom 17. Oktober 1988: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht der Bundesregierung zur strukturellen Weiterentwicklung des öffentlichen Dienstrechts

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/3246 vom 2. November 1988: Erster Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre"

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/3893 vom 20. Januar 1989: Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 16. Januar 1989 eingegangenen Antworten der Bundesregierung

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/5349 vom 14. September 1989: Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" (Nachdruck: Deutscher Bundestag, Referat für Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000. Zwischenbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages und parlamentarische Beratung am 25. Januar 1990. Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. Band 1/90. Bonn)

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/5625 vom 9. November 1989: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD — Drucksache 11/4537 — Bildung und Europa

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/6146 vom 21. Dezember 1989: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD — Drucksache 11/4879 — Umweltverträgliche Landwirtschaft

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/6380 vom 12. Februar 1990: Endbericht der Enquete-Kommission „Strukturreform der gesetzlichen Krankenversicherung" gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 4. Juni 1987 und vom 27. Oktober 1988 — Drucksachen 11/310 und 11/3181

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7171 vom 18. Mai 1990: Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP. Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7200 vom 31. Mai 1990: Endbericht der Enquete-Kommission „Gefahren von AIDS und wirksame Wege zu ihrer Eindämmung"

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7220 vom 24. Mai 1990: Zweiter Bericht der Enquete-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre" zum Thema „Schutz der tropischen Wälder"

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7229 vom 25. Mai 1990: Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 21. Mai 1990 eingegangenen Antworten der Bundesregierung

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7351 vom 7. Juni 1990: Unterrichtung durch die Bundesregierung: Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik — Drucksache 11/7350 — hier: Stellungnahme des Bundesrates und Gegenäußerung der Bundesregierung

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7381 vom 13. Juni 1990: Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (19. Ausschuß) zu dem Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" — Drucksache 11/5349

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7412 vom 19. Juni 1990: Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses Deutsche Einheit zu dem Gesetzentwurf der Bundesregierung — Drucksachen 11/7171, 11/7350, 11/7351 — Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7652 vom 9. August 1990: Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses Deutsche Einheit zu dem Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP — Drucksache 11/7624 — Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 3. August 1990 zur Vorbereitung und Durchführung der ersten gesamtdeutschen Wahl des Deutschen Bundestages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7653 vom 9. August 1990: Bericht des Haushaltsausschusses gemäß § 96 der Geschäftsordnung zu dem von den Fraktionen der CDU/CSU und FDP eingebrachten Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 3. August 1990 zur Vorbereitung und Durchführung der ersten gesamtdeutschen Wahl des Deutschen Bundestages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik — Drucksachen 11/7624, 11/7652

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7760 vom 31. August 1990: Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und FDP. Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 31. August 1990 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands — Einigungsvertragsgesetz

Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode. Stenographisches Protokoll der 5. Sitzung am 28. Oktober 1969: Abgabe einer Erklärung der Bundesregierung. S. 20 — 34

Deutscher Bundestag, 11. Wahlperiode. Stenographisches Protokoll der 48. Sitzung am 9. Dezember 1987: Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". S. 3375 — 3379

Deutscher Bundestag, 11. Wahlperiode. Stenographisches Protokoll über die 52. Sitzung des Innenausschusses und die 43. Sitzung des Ausschusses für Bil-

dung und Wissenschaft am 8. Mai 1989: Gemeinsame öffentliche Anhörung von Sachverständigen zu dem Antrag der Fraktion der SPD: Politische Bildung — Drucksache 11/1573 — und dem Antrag der Fraktionen der CDU/CSU und FDP: Auftrag der politischen Bildung in der Demokratie — Drucksache 11/1689

Deutsches Jugendinstitut 1989 (Projektgruppe: H. Bertram/R. Borrmann-Müller/S. von Below/M. Gille/ I. Hoffmann-Lun/B. Keddi/S. Sardei/G. Seidenspinner/A. Tölke): Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". München. (Manuskript)

Deutsches Studentenwerk 1989: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft. Band 84. Bonn

DIHT 1987: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung — Weiterbildung — Bildungspolitik 1986/87. Meckenheim

von Dosky, D. 1989: Strukturwandel im ländlichen Raum — Anforderungen an die Bildungspolitik des Bundes. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". St. Gallen. (Manuskript)

EG-Kommission 1988: Mitteilung der Kommission über die „Bildung in der Europäischen Gemeinschaft. Mittelfristige Perspektiven: 1989 — 1992". Brüssel

EG-Kommission 1989: Mitteilung der Kommission über die „Allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft. Mittelfristige Leitlinien: 1989 — 1992". Brüssel

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" (Sekretariat), Kommissions-Drucksache 11/24 vom 16. Mai 1989: Bericht über den Informationsbesuch von Mitgliedern der Enquete-Kommission und des Sekretariats in Rotenburg/ Wümme am 3. Mai 1989

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" (Sekretariat), Kommissions-Drucksache 11/43 vom 6. März 1990: Informationsgespräch über das Benachteiligtenprogramm sowie das „Modell zur Berufseingliederung und Berufsausbildung Lernbehinderter" („Nürnberger-Modell") am 20. September 1989 beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" (Sekretariat), Kommissions-Drucksache 11/44 vom 6. März 1990: Zusammenfassung der Diskussion anläßlich des Informationsbesuchs von Mitgliedern der Enquete-Kommission und des Sekretariats am 20. September 1989 beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" (Sekretariat), Kommissions-Drucksache 11/45 vom 22. Januar 1990: Bericht über den Besuch an der Gesamthochschule Kassel — Universität des Landes Hessen am 11. Oktober 1989

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" (Sekretariat), Kommissions-Drucksache 11/46 vom 20. August 1990: Zusammenstellung der schriftlichen Stellungnahmen von Verbänden und Gewerkschaften im Bereich des öffentlichen Dienstes zum Thema „Bildungsentwicklung und öffentliches Dienstrecht"

Europäischer Rat 1989: Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen. Amtsblatt Nr. L 19 vom 24. Januar 1989. S. 16

Fietkau, H.-J./Glaeser, B./Hennecke, A./Kessel, H. 1982: Umweltinformation in der Landwirtschaft. Frankfurt a.M./New York

Fink, E. 1976: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Zur Datenlage im Weiterbildungsbereich. Ein Zwischenbericht. Berlin. (Vervielfältigtes Manuskript)

Geißler, Kh. A./Heid, H. 1987: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive. In: Geissler/Petsch/Schneider-Grube (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzinger Studien 1987/1. Tutzing. S. 11 ff

Gesetz über die Feststellung eines Nachtrags zum Bundeshaushaltsplan für das Haushaltsjahr 1990 (Nachtragshaushaltsgesetz 1990) vom 23. Mai 1990. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1990. Teil I. S. 944 ff

Giddens, A. 1988: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York

Gnahs, D. 1982: BMBW (Hrsg.): Weiterbildung in Stichworten. Ein statistischer Leitfaden. Schriftenreihe Bildungsplanung. Band 39. Bad Honnef

Gnahs, D. 1987: Weiterbildungsstatistik und Bildungsplanung. Manuskript. O.O.

Herwartz-Emden, L. unter Mitarbeit von L. Mansfeld und K. Schilli 1989: Evaluation des Standes der Forschung zur kompensatorischen und interkulturellen Bildung ausländischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Osnabrück. (Manuskript)

HIS 1990: Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg.): Hochschulstudium in der DDR. Statistischer Überblick. O.O. (Hannover)

Hoffmann, L. 1988: Mädchen/Frauen und Naturwissenschaften/Technik. In: Griesche, S./Sachse, D. (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Dokumentation der 6. Fachtagung der AG Frauen und Schule. Kiel. S. 2 — 14

Hofmann, J./Soder, H./Tiedtke, M. 1990: Projektgruppe „Gesellschaft und Bildung". Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hrsg.): Bericht zur Inhaltsanalyse von Reformkonzepten bildungspolitischer Initiativgruppen. Berlin/DDR. (Manuskript)

Huisinga, R./Wirtz, H. unter Mitarbeit von D. Osthoff und V. Sause. Teilgutachten: A. Lipsmeier 1989: Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich — Wandel des dualen Systems? Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Frankfurt a. M./Karlsruhe. (Manuskript)

IAB 1989: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Arbeitslandschaft bis 2010 nach Umfang und Tätigkeitsprofilen. Gutachten der Prognos AG. Bearbeiter: P. Hofer, I. Weidig, H. Wolff. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 131.1. Nürnberg

Institut der deutschen Wirtschaft 1987 (Hrsg.): Frauen in der Arbeitswelt. Themen-Service des Instituts der deutschen Wirtschaft. IW-Dossier. Heft 4. Köln

Institut der deutschen Wirtschaft 1990 (Hrsg.): Kosten und Strukturen der beruflichen Weiterbildung. Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Köln

Kau, W./Ehmann, C. 1986: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995. Berlin/Bonn

Köhler, H. 1989: Eine „stille Revolution" an den Hochschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik. 35. Jahrgang. Nr. 4. S. 493 — 514

Kordsmeyer, V. 1986: Allgemeine und berufliche Bildung 1985. In: Wirtschaft und Statistik. Heft 12. S. 995 ff

Krapp, A./Fink, B. 1987: Development of Interest as Change in Individual Person-Object-Relationships. Baltimore

Krüger, H. in Zusammenarbeit mit S. Axhausen, U. Brandes, Ch. Dorn, S. Kretzer, U. Rettke, A. Rozema 1990: Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Bremen. (Manuskript)

Kruse, L./Niederfranke, A./Hartmann, U. 1989: Frauen in Führungspositionen. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Heidelberg. (Manuskript)

Kultusministerkonferenz 1990: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Hrsg.): Pressemitteilung vom 10. Mai 1990. Sondersitzung der Kultusministerkonferenz zur Zusammenarbeit mit der DDR, insbesondere über die Anerkennung des DDR-Abiturs; Beratungen zusammen mit DDR-Ministern. Bonn

Landtag Nordrhein-Westfalen. Ausschuß für Schule und Weiterbildung. 69. Sitzung (nicht öffentlich). Ausschußprotokoll vom 7. März 1990

Leuow, K./Nitschke, C. 1990: Die Rolle der Bildungsarbeit im ökologischen Landbau bei der Lösung ländlicher Strukturprobleme. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Berlin. (Manuskript)

Lenske, W. 1988: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Qualified in Germany — Ein Standortvorteil für die Bundesrepublik Deutschland. Köln

Lowe, J. 1989: Educational Trends and Prospects in OECD Member Countries (Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD). Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Paris. (Manuskript)

de Maizière, L. 1990: Regierungserklärung des Ministerpräsidenten der DDR. In: Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik. 10. Wahlperiode. Stenographische Niederschrift der 3. Tagung am 19. April 1990. S. 41 — 51

Meyer-Abich, K.-M. 1988: Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung. Beck'sche Reihe. Band 365. München

Mertens, D. 1974: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jahrgang. S. 36 — 43

Ministerium für Bildung 1990: Zentralstelle für Lehr- und Organisationsmittel (Hrsg.): Die Universitäten und Hochschulen in der Erneuerung des Sozialismus. Vorschläge und Überlegungen zu einer grundlegenden Hochschulreform. Zwickau

Ministerium für Bildung und Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1990 (Hrsg.): Gemeinsame Mitteilung über das Gespräch zwischen dem Minister für Bildung der DDR, Prof. Dr. Emons, und dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft der Bundesrepublik Deutschland, Jürgen W. Möllemann, am 11. Januar 1990 in Berlin. O.O.

Moss, P. 1988: Child Care and Equality of Opportunity. London

Möllers, H./Müller-Oberrück, G. 1982: Regionale Aspekte der Fernstudienteilnahme — eine Auswertung statistischer Daten. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Motivation von Fernunterrichtsteilnehmern. Informationen zum beruflichen Fernunterricht. Heft 7. Berlin/Bonn

Mückenberger, U. 1985: Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses — Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? In: Zeitschrift für Sozialreform. Heft 7-8/1985

Nickel, H. 1990: Geschlechtersozialisation in der DDR. Oder: Zur Rekonstruktion des Patriarchats im realen Sozialismus. O.O. (Manuskript)

Nienhaus, U. 1982: Berufsstand weiblich. Berlin

Nitschke, Ch. 1989: Umweltlernen in der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Berlin. (Manuskript)

Noll, H.-H. 1985: Weiterbildung und Berufsverlauf. Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik. Sonderforschungsbereich 3: Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaft. Arbeitspapier Nr. 177. Universitäten Frankfurt a. M./Mannheim

OECD 1989: Organization for Economic Cooperation and Development (Hrsg.): Schools and Quality. An International Report. Paris

Offe, C./Heinze, R.-G. 1986: Am Arbeitsmarkt vorbei. Überlegungen zur Neubestimmung „haushaltlicher" Wohlfahrtsproduktion in ihrem Verhältnis zu Markt und Staat. In: Leviathan. Jahrgang 14. Nr. 4. S. 471 — 495

Ostner, I. 1978: Beruf und Hausarbeit. Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York

Pongratz, H. 1987: Bauern — am Rande der Gesellschaft? In: Soziale Welt. 38. Jahrgang. Heft 4. S. 522 — 544

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1990 (Hrsg.): Vertrag über die Schaffung einer Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. Mai 1990. Bulletin Nr. 63. Bonn. S. 517

Prognos AG 1990: Herausforderungen des Europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn. (Manuskript)

Rolff, H.-G./Pfeiffer, H./de Witt, C./Zimmermann, P. 1990: Die Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien/Neuen Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Dortmund. (Manuskript)

von Rothkirch, C./Tessaring, M. 1986: Projektionen des Arbeitskräftebedarfs nach Qualifikationsebenen bis zum Jahr 2000. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 1. S. 105ff

Roux, M. 1988: Umweltrelevantes Handeln von Landwirten. Bern

Rudolph, R. 1990: Wachsende Bedeutung der Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter und Meister. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 42. Jahrgang. Heft 3. S. 80 — 87

Schecker, M. 1963: Die Entwicklung der Mädchen-Berufsschule. Weinheim/Basel

Schlüter, A. 1987: Neue Hüte — Alte Hüte. Gewerbliche Berufsausbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Düsseldorf

Schlüter, A./Weinbach, I. 1989: Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Ausbildung und Berufe. Möglichkeiten des Distanzabbaus. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Bochum/ Koblenz. (Manuskript)

Schröder, M. unter Mitarbeit von Th. Hardt und M. Meves 1990: Europäische Bildungspolitik und bundesstaatliche Ordnung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Trier. (Manuskript)

Sengenberger, W. 1982: Beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitische Anforderungen an betriebliche Weiterbildung. In: Mertens, D./Rick, M. (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 66. Nürnberg

Siemens AG 1988 (Hrsg.): Informationen-Argumente für die Führungskräfte des Hauses. Nr. 6. O.O.

Sommer, W. 1989: Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Karlsruhe. (Manuskript)

Sommerfeld-Siry, P. 1988: Probleme der Erwerbsbeteiligung von Frauen im ländlichen Raum unter besonderer Berücksichtigung junger Frauen. In: WSI-Mitteilungen 1988. Heft 9. S. 520 — 528

Statistisches Bundesamt 1987/1988 (Hrsg.): Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen von Erwerbstätigen. Fachserie 1. Reihe 4.1.2. Stuttgart/Mainz

Statistisches Zentralamt Österreich 1984 (Hrsg.): Zeitaufwand für berufliche Fortbildung und Umschulung 1981/1982. In: Statistische Nachrichten. Heft 4. Wien. S. 211ff

Steube, W./Teichler, U. 1989: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Studiendauer und Lebensalter. In: Bildung — Wissenschaft — International. Heft 1/89. Bonn

Stratmann, K. unter Mitarbeit von M. Schlösser und M. Lier 1989: Erfahrungen mit dem dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual" und der praktizierten Dualität. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Bochum. (Manuskript)

Strikker, F. 1989: Benachteiligte im Berufsbildungssystem — Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklung und Maßnahmen. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Bielefeld. (Manuskript)

Thomas, V. 1989: Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung. Bonn

Todt, E. 1985: Theorie der Interessenentwicklung. Universität Gießen. (Unveröffentlichtes Manuskript)

Tornieporth, G. 1977: Studien zur Frauenbildung. Weinheim/Basel

Verordnung über die Ausbildungsförderung für Auszubildende mit Wohnsitz außerhalb des Geltungsbereiches des Gesetzes (BAföG-PendlerV) vom 1. Juni 1990. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1990. Teil I. S. 998

Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik, 10. Wahlperiode, Drucksache 84 a vom 22. Juli 1990: Beschlußempfehlung des Ausschusses für Verfassung und Verwaltungsreform zum Antrag des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik vom 13. Juni 1990 (Drucksache Nr. 84): Verfassungsgesetz zur Bildung von Ländern in der Deutschen Demokratischen Republik — Ländereinführungsgesetz

Walter-Lezius, H.-J. 1989: Konsequenzen des Einsatzes von Warenwirtschaftssystemen im Handel für die Beschäftigten und deren Qualifizierung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Fachinformationen. Heft 1. Berlin/Bonn

Weiß, R. 1990: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Berichte zur Bildungspolitik 1990: Die 26-Mrd.-Investition — Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Köln

Wissenschaftliche Kommission beim Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) 1990: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation. Köln

Wissenschaftsrat 1988 (Hrsg.): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln

Wissenschaftsrat 1990 (Hrsg.): Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit. Zwölf Empfehlungen. Köln

WRK 1988: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik. Dokumente zur Hochschulreform. Band 63. Bonn

Zentraler Runder Tisch 1990: Protokoll der 15. Sitzung des Zentralen Runden Tisches am 5. März 1990. Abschnitt 3. Zur Bildung, Erziehung, Jugend. O.O. (Berlin/DDR)

Zentralinstitut für Berufsbildung und Bundesinstitut für Berufsbildung 1990: Protokoll über die Zusammenarbeit der Berufsbildungsinstitute der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland vom 4. Januar 1990. Berlin. (Manuskript)

Zentralinstitut für Berufsbildung 1990 (Hrsg.): Standpunkte, Probleme und Lösungsvorschläge zur Reform der Berufsbildung. O.O. (Berlin/Ost). (Manuskript)

Zentralinstitut für Jugendforschung 1990 (Hrsg.): Die Situation der Kinder und Jugendlichen in der DDR. Zahlen und Fakten. Leipzig. (Hektographiertes Manuskript)

Zwölftes Gesetz zur Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (12. BAföGÄndG) vom 22. Mai 1990. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1990. Teil I. S. 936 ff

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, 5300 Bonn
Alleinvertrieb: Verlag Dr. Hans Heger, Postfach 20 13 63, Herderstraße 56, 5300 Bonn 2, Telefon 02 28/36 35 51, Telefax 02 28/36 12 75
ISSN 0722-8333

Deutscher Bundestag Anlage zu **Drucksache 11/7820**

11. Wahlperiode 05. 09. 1990

Sachgebiet 22

Anhangsband

zum Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“

Inhaltsübersicht

Anhang A
Vorbemerkungen

In Abschnitt I des Hauptbandes der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" ist die Gesamtstruktur des Schlußberichts und seine Teilung in den Hauptband mit Ausführungen zur Grundorientierung der zukünftigen Bildungspolitik und den Empfehlungen und Begründungen zu den einzelnen Arbeitsschwerpunkten sowie den Anhangsband mit ergänzenden Ausführungen zu einem wichtigen Querschnittsbereich — der Gleichstellung der Geschlechter in Arbeit und Beruf — und der Dokumentation von Materialen für die Arbeit der Kommission dargestellt. Im folgenden werden einige weitere Erläuterungen zur Funktion und zum Inhalt des Anhangsbandes gegeben.

In **Anhang B** werden die die Empfehlungen zu den einzelnen Bildungsbereichen zum Teil wiederholenden, zum Teil ergänzenden Empfehlungen und Begründungen der Kommission zu der Frage abgedruckt, wie die Gleichstellung der Frauen in Bildung und Beruf verwirklicht werden kann. Über die zusammenhängende Darstellung hinaus enthalten diese Ausführungen auch zum Teil weiterführende Überlegungen.

Anhang C enthält die Zusammenfassungen der von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebenen 18 Gutachten. Eingeleitet werden diese von den Gutachterinnen und Gutachtern verantworteten Beiträge von einer kurzen Darstellung des jeweiligen Untersuchungsauftrags. Die Langfassungen werden im Herbst 1990 in einer gesonderten Reihe „Diskussionspapiere der Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' des Deutschen Bundestages" veröffentlicht. Einige Gutachten werden darüber hinaus — zum Teil aktualisiert — von den Gutachtern selbst als Verlagsveröffentlichungen publiziert. Damit wird die Fülle des von den Gutachtern und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erarbeiteten Materials, die in ihren hier abgedruckten Zusammenfassungen naturgemäß nicht enthalten sein kann, für alle Interessierten verfügbar.

Die Enquete-Kommission hält die Verbreitung der Ergebnisse der von ihr vergebenen Gutachten für wichtig. Sie dankt allen Gutachterinnen und Gutachtern und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihre Arbeit.

Die Themen aller Gutachten wurden aus dem Arbeitsprogramm der Enquete-Kommission entwickelt (siehe Zwischenbericht, Kapitel III.1 und Hauptband, Kapitel II.2). Zur Vorbereitung der Kommissionsentscheidungen über die den Werkverträgen zugrunde liegenden „Leistungsverzeichnisse" wurden die Fragestellungen und Untersuchungsmethoden mit den jeweiligen Gutachterinnen und Gutachtern abgestimmt.

Die meisten dieser Gutachten mußten in wenigen Monaten erstellt werden, da die Kommission die Ergebnisse und insbesondere die von den Gutachtern erarbeiteten handlungsorientierten Vorschläge möglichst frühzeitig für die Erarbeitung des Zwischenberichts und des Schlußberichts benötigte. Aufgrund der relativ kurzen Bearbeitungszeiten handelt es sich im wesentlichen um Expertisen auf der Basis von Literaturauswertungen. Einigen Gutachten wurden daneben auch Gespräche mit Expertinnen und Experten und kleinere Umfragen zugrunde gelegt.

Mit Ausnahme eines Gutachtens zur Ausbildungs-/Studienförderung konnten Gutachten zum Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung" und zu einer Reihe von Querschnittsfragen, zum Beispiel zur kulturellen und politischen Bildung, nicht vergeben werden, da keine Zeit zur Verfügung gestanden hätte, die Ergebnisse für die Erarbeitung von Empfehlungen der Kommission auszuwerten. Bei den Entscheidungen über die Vergabe der Gutachten war auch der in der Kommission selbst verfügbare Sachverstand zu berücksichtigen. Zu verschiedenen Fragestellungen standen auch andere Materialien — Stenographische Protokolle von Anhörungen der Enquete-Kommission sowie von Ausschüssen des Deutschen Bundestages und andere Dokumente und Veröffentlichungen — zur Verfügung, so daß der Kommission die Vergabe von Gutachten zu diesen Fragen nicht erforderlich erschien.

Eine weitere wichtige Materialquelle für die Kommissionsarbeit bildeten neben Informationsbesuchen und Gesprächen mit Lehrenden und Lernenden vor Ort Anhörungen und Expertengespräche. Wegen des Umfangs der schriftlichen Stellungnahmen sowie der Stenographischen Protokolle oder Bandabschriften dieser Anhörungen und zur Herausarbeitung der von den Teilnehmern — vor allem Verbandsvertreter, Wissenschaftler, Vertreter von Regierungen und Verwaltungen, Praktiker — der Kommission vorgetragenen, zum Teil unterschiedlichen Vorschläge für Maßnahmen zur Ausgestaltung der zukünftigen Bildungspolitk des Bundes wurden vom Sekretariat Auswertungen erstellt. **Anhang D** enthält die Auswertungen aller Anhörungen der Kommission, soweit sie bis zur Beschlußfassung über den Zwischenbericht (siehe dort Abschnitte II und III) noch nicht erstellt werden konnten oder die Anhörungen in der zweiten Phase ab Herbst 1990 durchgeführt worden sind.

Nach Billigung durch die Kommission werden diese Auswertungen im Anhangsband dokumentiert, um eine möglichst breite Diskussionsgrundlage für die Ergebnisse der Kommissionsarbeit zu schaffen und zur weiteren Diskussion über Probleme und Hand-

lungsbedarf im Bereich der Bildungspolitik beizutragen.

Diese Auswertungen zeigen nicht nur das breite Spektrum von Positionen und Konzepten für die Ausrichtung der zukünftigen Bildungspolitik und ihren Beitrag zur Gestaltung des Strukturwandels in allen Lebensbereichen. Deutlich wird auch, daß Bildungspolitik nicht allein von Abgeordneten, Bildungs- und Wissenschaftsministern und Bildungsverwaltungen „gemacht" wird, sondern wesentlich von Betroffenen — Lehrenden und Lernenden —, von Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften, Lehrerverbänden und Hochschulangehörigen sowie von außerhalb der Hochschulen tätigen Bildungsforschern getragen und beeinflußt wird.

Anzumerken ist, daß zu diesen Anhörungen nicht jeweils alle in Frage kommenden Verbände und Expertinnen und Experten eingeladen werden konnten und daß es sich auch aus anderen Gründen nicht um in irgendeiner Weise „zeitlose" Beschreibungen von Problemen und Handlungsmöglichkeiten der Bildungspolitik handelt. Dies wird besonders deutlich bei den Perspektiven der Entwicklung der Bildungssysteme der Bundesrepublik und der DDR zu einem gemeinsamen, vielfältigen, die jeweiligen Erfahrungen und Traditionen berücksichtigenden Bildungssystem im vereinigten Deutschland. Dennoch lohnt die Veröffentlichung aller Anhörungen der Enquete-Kommission. Gerade in der DDR und in den künftigen Ländern auf dem Territorium der DDR besteht großer Bedarf an Kenntnissen über das Bildungssystem in der Bundesrepublik wie in anderen westlichen Industrieländern. Wichtig ist auch ein zusammenfassender Überblick über unterschiedliche Einschätzungen durch die bildungspolitisch Verantwortlichen, Beteiligten und Mitwirkenden in der Bundesrepublik als ein Ausgangspunkt für Initiativen und Maßnahmen zur demokratischen Veränderung des Bildungsystems der DDR und in den 16 künftigen Ländern.

Wegen der raschen Veränderungen im Prozeß des Zusammenwachsens der beiden Bildungssysteme war es der Enquete-Kommission auch nur möglich, im Frühjahr 1990 zwei Anhörungen zu deutsch-deutschen Bildungsfragen durchzuführen, darunter eine erste Anhörung zu Bildungsfragen eines Gremiums des Deutschen Bundestages in der DDR selbst.

In **Anhang E** ist die vom federführenden Ausschuß für Bildung und Wissenschaft am 13. Juni 1990 einvernehmlich abgeschlossene Beratung zum Zwischenbericht der Enquete-Kommission abgedruckt.

Der Nachdruck des Zwischenberichts in der Schriftenreihe „Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung" (Band 1/90) enthält als Anhang die Debatte des Deutschen Bundestages vom 25. Januar 1990 zum Zwischenbericht. Es ist beabsichtigt, auch den Schlußbericht in dieser Schriftenreihe zu veröffentlichen. Hier soll auch das Protokoll der Debatte zum Schlußbericht, die noch im Herbst 1990 — vor Ende der 11. Legislaturperiode — stattfinden soll, abgedruckt werden.

Anhang B
Frauen in Bildung und Arbeit

Mehrheitsauffassung

Chancengleichheit für Frauen in Ausbildung und Beruf — Die Frauenfrage als Überwindung des überkommenen Rollendenkens

Gliederung/Empfehlungen zu:

1. Einführung
2. Frauen in der beruflichen Bildung
3. Weiterbildung und Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf
4. Frauen und Hochschulen

In den Beratungen der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" hat sich, neben den erforderlichen Anpassungen und Weiterentwicklungen des Bildungssystems entsprechend den sich verändernden Rahmenbedingungen das Thema Gleichstellung von Mann und Frau als zentrale Herausforderung der Bildungspolitik bis zum Jahre 2000 herauskristallisiert. Zu verstehen ist dies in dem doppelten Sinne der Sicherung der Gleichstellung in allen Bereichen des Bildungswesens sowie der Nutzung der bildungspolitischen Möglichkeiten, die zu einer Gleichstellung von Mann und Frau in Arbeit und Beruf beitragen können. Die Überlegungen und Empfehlungen der Mehrheit der Kommission zur Gleichstellung von Mann und Frau erscheinen im Hauptband an systematischer Stelle in den Abschnitten III und IV. Der Bedeutung des Themas entsprechend werden diese Überlegungen und Empfehlungen im folgenden noch einmal resümiert, so daß es dem Leser möglich wird, die Überlegungen und Empfehlungen der Mehrheit im thematischen Zusammenhang zu lesen.

1. Einführung

Der jahrhundertelange Ausschluß der Frauen vom Studium und von der höheren Schulbildung, damit aber auch von beruflichen Positionen, wirkt bis in unsere Zeit nach. Infolge der Begrenzung der Frauenbildung auf geringer bewertete Ausbildungsgänge und berufliche Positionen sowie auf Berufe ohne akademische Ausbildung war insgesamt die Ausgrenzung der Frauen von den führenden Positionen in allen Bereichen des beruflichen Lebens üblich. Diese gewohnheitsmäßige Rollenverteilung, mit der die Gesellschaft der Frau in Familie und Beruf dienende Funktionen zuwies, blieb teilweise bis in die Gegenwart erhalten.

Trotz der erwiesenen Leistungsfähigkeit von Frauen bleiben traditionelle Rollenmuster noch vielfach bestehen. Der Anteil der Mädchen an den höheren Schulen betrug seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht rund 50 %. An den Hochschulen beträgt der Anteil der weiblichen Studierenden 41 % (1988). Doch ist es trotz mancher Bemühungen noch nicht gelungen, den Frauenanteil unter den Hochschullehrern deutlich zu erhöhen. Hier besonders wie auch folgerichtig in den Spitzenpositionen der Wirtschaft, der Verwaltung und der Politik wirkt die traditionelle Minderbewertung der geistigen Leistungen der Frauen durch Erschweren des beruflichen Aufstiegs weiterhin nach.

Die Herstellung echter Chancengleichheit der Frauen in allen Bereichen der Ausbildung und der Möglichkeit des Aufstiegs in die höheren und höchsten beruflichen Stellungen gehört daher zu den vornehmsten bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen Aufgaben unserer Zeit. Sie kann nur erfolgreich gelöst werden, wenn der Umdenkungsprozeß schon früh in Elternhaus, Kindergarten und Schule, aber auch in Wirtschaft, Wissenschaft und öffentlichem Leben an die Menschen herangetragen wird. Die zu einseitige geschlechterspezifische Arbeitsteilung muß auf diesem Wege möglichst rasch überwunden werden.

Ebenso ist es aber eine bildungspolitische Aufgabe hohen Ranges, bereits in Elternhaus, Kindergarten und Schule den gesellschaftspolitischen Wert der Familienarbeit einsichtig zu machen. Für Frauen und Männer ist es in gleicher Weise wichtig, die Erziehung der Kinder, die Pflege der Alten und Kranken, sowie die Aufrechterhaltung des Familienlebens als wesentliche Aufgaben zu erkennen und zu leisten.

Die modernen Lebensformen haben es mit sich gebracht, daß sich die berufliche Tätigkeit von Männern und Frauen immer mehr außerhalb des Hauses und fern der Familie abspielt. Deshalb müssen die Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende im Bildungs- und Beschäftigungssystem maßgeblich familienfreundlich gestaltet werden.

Die Veränderungstendenzen im Zuge des wissenschaftlich-technologischen Fortschritts sowie die Wandlungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber den überlieferten Werten finden ihren Niederschlag in den Beschäftigungsstrukturen. Hierzu treten neue Arbeitshaltungen und Orientierungsmuster, die auf selbstbestimmtes Leben auch in Arbeit und Beruf setzen und Autonomie in der Gestaltung der persönlichen Lebensvollzüge immer zugleich an die Autonomie in der Gestaltung der Arbeitsvollzüge gebunden sehen. In diesem Zusammenhang ist auf das sich wandelnde Verhältnis der Geschlechter zueinander hinzuweisen, das vor allem durch wachsende Bildungs- und Erwerbsbeteiligung, steigenden Willen zur selbständigen Lebensplanung und zur Durchsetzung eigener Berufs-

karrieren neben oder auch anstelle familiärer Aufgaben und Bindungen der Frauen gekennzeichnet ist.

Die sich daraus ergebenden Folgen und Zwänge zu strukturellen Verschiebungen und Veränderungen für das Bildungs- und Beschäftigungssystem dürfen nicht gering eingeschätzt werden, wenn man der Gefahr unzulässiger Einengungen auf Dauer wirksam begegnen will. Vermehrte Forderungen nach Ermöglichung einer Gleichzeitigkeit von Familien- und Berufstätigkeit, Beteiligung auch an höherwertigen und herausgehobenen Aufgabenstellungen und Berücksichtigung der besonderen Bedingungen privater Lebensverhältnisse, etwa als Alleinerziehende, kennzeichnen vor allem die Situation auf dem Hintergrund einer weitgehend vollzogenen oder sich vollziehenden Angleichung der Teilhabe von jungen Mädchen und Frauen an Bildung, Ausbildung und Beruf im Vergleich zu ihren männlichen Partnern.

Dabei wird es sehr darauf ankommen, daß es gelingt, freiheitliche, individuelle, von Partnerschaft getragene und unterschiedliche Lebens- und Berufsentscheidungen nicht einseitig zu diffamieren, sondern im Sinne einer toleranten und globalen Gemeinschaft verschiedene Wege zu akzeptieren und als gleichwertig zu respektieren — aber sie auch zu ermöglichen und zu stützen.

2. Frauen in der beruflichen Bildung

Die Beteiligung der Frauen an beruflicher Ausbildung im dualen System hat deutlich zugenommen, wenngleich ein hoher Anteil junger Frauen schulische Berufsausbildungsgänge wählt. Ausbildungsleistungen junger Frauen in vorwiegend von Männern gewählten Ausbildungsgängen sind in den Abschlußergebnissen noch erfolgreicher als die ihrer männlichen Kollegen. Gleichwohl sollte verstärkt darauf geachtet werden, daß bei der Gestaltung der Ausbildungsordnungen, der Bewertung sogenannter Frauenberufe bei Tarifabschlüssen und bei deren Einbeziehung als Lehre eine verdeckte Diskriminierung vermieden bzw. abgebaut wird. Deshalb muß der Frauenanteil in den maßgeblichen Gremien erheblich verstärkt werden.

Prinzipiell steht allen Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems — unabhängig vom Niveau ihres erreichten Abschlusses — jede Berufsausbildung in einem der anerkannten Ausbildungsberufe offen. Den höheren Niveaus allgemeinbildender Schulabschlüsse junger Frauen im Vergleich zu denen junger Männer steht aber leider bisher keine entsprechende Beteiligung im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem gegenüber.

Entscheidende Weichenstellungen in bezug auf die Fortexistenz oder Aufhebung geschlechterspezifischer Disparitäten in Ausbildung und Beruf erfolgen bereits im Elternhaus, in der Schule, im sozialen Umfeld, bei der Berufsorientierung und bei der Berufswahlentscheidung, die über künftige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten entscheiden.

Die Ungleichheit der Geschlechter in Ausbildung und Beruf ergibt sich weitgehend aus ihrer unterschiedlichen Einbindung in die Haus- und Familienarbeit. In den achtziger Jahren hat sich der Anteil der Frauen an der beruflichen Ausbildung deutlich erhöht. Dennoch führt dies für viele jungen Frauen durch Konzentration auf frauentypische Berufe, durch vielfach eingeschränkte berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und das geringe Ansehen dieser Berufe (wegen ausschließlich an männlichen Lebensmustern orientierter Dominanz beruflicher Arbeitswelt) weiterhin zu beruflichen Benachteiligungen.

Frauen sollten selbstverständlich alle Berufe erlernen und ausüben können. Einer derartigen gleichberechtigten Partizipation stehen erhebliche Hindernisse entgegen. Als zentrale Ansatzpunkte für Verbesserungen bieten sich an:

— Ausweitung des Berufsspektrums

— Schaffung beruflicher Ausbildungs- und

— Aufstiegsmöglichkeiten und

— Vereinbarkeitsregelungen.

Im einzelnen sind folgende Empfehlungen auszusprechen:

Empfehlung 5/1:

Eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem zukunftsträchtigen Beruf ist die beste Voraussetzung für einen reibungslosen Übergang in die Beschäftigung. Dennoch sichern Berufsqualifikationen nicht immer Beschäftigung — besonders dann, wenn berufliche Erweiterungen und Umorientierungen erforderlich werden, beispielsweise für den Wiedereinstieg von Frauen. Dafür müssen Lösungen entwickelt und angeboten werden, wie zum Beispiel Teilzeitbeschäftigung und Möglichkeiten in Verbindung mit begleitender Teilzeitweiterbildung (auch § 44 Abs. 2b AFG).

Empfehlung 5/2:

In ihren Ausbildungs- und Berufsentscheidungen konzentrieren sich Mädchen und junge Frauen (immer noch) stark auf wenige Berufsbereiche, nämlich pflegerischer, kaufmännischer und verwaltender Dienstleistungen. Trotz grundsätzlich gleicher Lern- und Leistungsfähigkeit weiblicher Auszubildender und Arbeitnehmerinnen in gewerblich-technischen Berufsbereichen, die in Modellversuchen eindeutig erwiesen sind, bestehen weiterhin deutliche Disparitäten der Beteiligung gegenüber männlichen Auszubildenden und Beschäftigten. Zur Verringerung der Risiken und ihrer Verbreiterung der Chancen für Mädchen und Frauen bedarf es deshalb einer deutlichen Aufwertung der „Frauenberufe" durch Eröffnung von Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten und der Durchsetzung besserer Entlohnung.

Empfehlung 5/3:

Die Koedukation sollte zur Weckung und Förderung auch technischer Interessen der Mädchen durch zusätzliche Angebote mindestens teilweise gelockert werden.

Empfehlung 5/4:

Für erweiterte Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen in technisierten Berufsbereichen, auch in mittelständischen Betrieben, sollte durch steuerliche Anreize und Mittel der Arbeitsförderung Sorge getragen werden.

Empfehlung 5/5:

Eine partnerschaftliche gemeinsame Gestaltung von beruflichen und familiären Aufgaben erfordert für Männer und Frauen, insbesondere auch zur Übernahme von Führungsaufgaben, gegebenenfalls in eigenen Unternehmen, entsprechende Befähigungen zur Lebensführung und Berufstätigkeit. Eine rechtzeitige Vorbereitung auf diese Anforderungen in den Schulen und eine Verbindung von gewerblich-technischen Berufsanforderungen mit kaufmännisch-verwaltenden Elementen in Aus- und Weiterbildung müssen dafür vorgesehen werden, um in Zukunft eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu gewährleisten.

Empfehlung 5/6:

Möglichkeiten für Frauen und Männer in der Arbeitswelt, Beruf und Familie besser vereinbaren zu können, müssen erheblich ausgeweitet werden.

3. Weiterbildung und Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf

Der erst am Anfang stehende technische und wirtschaftliche Strukturwandel wird es in Zukunft schwerer machen, berufliche Lebensplanung nach herkömmlichem Muster ablaufen zu lassen. Das Verdrängen der fachlichen Weiterbildung zugunsten einer Anreicherung mit überfachlichen Fähigkeiten wird unter den gegenwärtig ablaufenden Entwicklungslinien leicht zu einem nicht wieder wettzumachenden Entwicklungshindernis für Frauen. Voraussetzung für eine gelingende Weiterbildung ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich „Up-to-date-Qualifikationen" in Entsprechung zur jeweiligen Lebensphase anzueignen. „Up-to-date-Qualifikationen" setzen voraus, daß — viel ausgeprägter als in der Vergangenheit — ein nach dem formalen Erstausbildungsabschluß in eigener und betrieblicher Verantwortung in Gang gesetztes Weiterbildungsverhalten entfaltet wird. Diese Maßnahmen zielen in der betrieblichen Weiterbildung vor allem auf die zeitgemäße Erneuerung des Spitzenwissens im eigenen Fach.

Einen besonderen Aspekt im Bereich der Weiterbildung bildet das Weiterbildungsangebot für Frauen, die nach einer Phase der Familientätigkeit in den Beruf zurückkehren wollen. Im modernen Leben ist die berufliche Tätigkeit für viele Frauen nach einer Phase der Familientätigkeit von großer Attraktivität, für viele aber auch — und dies sei angesichts steigender Scheidungszahlen besonders betont! — ein hartes „Muß". Der Staat ist verpflichtet, dieser gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung zu tragen, was unterstreicht, daß Wiedereingliederungspolitik zu einem besonders wichtigen politischen Bereich geworden ist.

Ob Frauen nach der Familienphase wieder einen angemessenen Arbeitsplatz finden, hängt oft davon ab, wie aktuell ihre berufliche Qualifikation zum Zeitpunkt des Wiedereinstiegs in den Beruf ist. Es ist notwendig, Bedingungen zu schaffen oder zu verbessern, die den Frauen den Kontakt zu ihrem Berufsfeld aufrechtzuerhalten helfen. Urlaubsvertretungen, Aushilfstätigkeiten, berufsbegleitende Seminare, Fortbildungskurse, Weiterbildungsprogramme und eine Verbesserung des Instrumentariums der finanziellen Fördermaßnahmen sind unverzichtbar. Eine Wiederaufnahme des Berufs ist oft aber erst möglich, wenn die familienbedingten Belastungen in Grenzen gehalten werden.

Die unterstützenden Maßnahmen für Mütter mit kleinen Kindern müssen mit besonderer Dringlichkeit in den Vordergrund der Wiedereingliederungspolitik treten. Dabei sind in erster Linie die Bundesländer bzw. die Weiterbildungsträger gefordert, in deren Kompetenz diese Einrichtungen fallen.

Die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für die Förderung von Frauen, die nach einer Familienphase in den Beruf zurückkehren wollen, sind vor allem im Arbeitsförderungsgesetz (AFG, seit dem 1.1.1989 in der Fassung des 9. Änderungsgesetzes) geregelt. Es hat das Ziel, einen hohen Beschäftigungsstand zu erhalten. Damit soll insbesondere aber auch dazu beigetragen werden, „daß der geschlechtsspezifische Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt überwunden wird und Frauen, deren Unterbringung unter den üblichen Bedingungen des Arbeitsmarktes erschwert ist, beruflich eingegliedert und gefördert werden" (§ 2 Abs. 5; § 43 Abs. 1 und 3 AFG). Ebenso enthält das Beschäftigungsförderungsgesetz vom 26. April 1985 einige Bestimmungen, die sich positiv auf die Wiedereingliederung von Frauen auswirken. Andere Gesetze ergänzen diese Anliegen.

Mittlerweile steht den Berufsrückkehrerinnen ein ganzer Katalog von Förderungsmaßnahmen zur Verfügung:

— Es gibt unter bestimmten Voraussetzungen finanzielle Förderung für Bildungsmaßnahmen, die der beruflichen Wiedereingliederung bzw. der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit dienen.

— Für Frauen, die wegen Kinderbetreuung ihre Erwerbstätigkeit unterbrochen haben, verlängert sich die dafür gesetzte Rahmenfrist von drei Jahren auf höchstens fünf Jahre pro Kind.

— Kosten für Lehrgänge, Lernmittel, Arbeitskleidung können bis zur Höhe von 60 DM monatlich übernommen werden.

— Es kann ein Unterhaltsgeld und bei Teilnahme an einer Teilzeitbildungsmaßnahme ein Teilunterhaltsgeld gewährt werden.

— Den Arbeitgebern können Zuschüsse für die Einarbeitung von Berufsrückkehrerinnen gewährt werden.

— Arbeitslose Personen, die wegen der Betreuung von Kindern ihre Erwerbstätigkeit längere Zeit unterbrochen haben, können in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen einbezogen werden.

— Zeiten der Kindererziehung werden bei der Berechnung der Altersversorgung (Rente) berücksichtigt.

Alle diese Fördermaßnahmen wurden in den letzten Jahren durchgesetzt oder verbessert, und es muß auch in Zukunft gewährleistet sein, daß dieses Instrumentarium den sich wandelnden Realitäten entsprechend angepaßt und verbessert wird.

Der Hauptakzent der gegenwärtigen Planungen in der Wiedereingliederungspolitik liegt auf der Frage, wie die Angebote optimal aussehen müssen, die dem Qualifikationserhalt der Frauen während der Familienphase dienen. Es ist notwendig, das vielfältige Angebot von Kursen, die Orientierungs-, Motivierungs- und Weiterbildungsangebote für Familienfrauen und Wiedereinsteigerinnen bieten, auf seine Effektivität hin zu überprüfen, um die am besten geeigneten Maßnahmen herauszufinden und neue Maßnahmen einführen und erproben zu können. Dies soll das zweiteilige Sonderprogramm der Bundesregierung „Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf" leisten, das zur Zeit bundesweit in siebzehn Beratungsstellen durchgeführt wird.

Ziel des Sonderprogramms ist auch die Entwicklung und Erprobung betrieblicher Einarbeitungsmodelle für Berufsrückkehrerinnen, die den Anforderungen eines von neuen Technologien stark geprägten Arbeitslebens entsprechen und damit den Frauen langfristige Beschäftigungschancen eröffnen sollen. Die Schwerpunkte liegen in sozial- und gesundheitspflegerischen Berufen und in EDV-gestützten Büroberufen. Die Träger solcher Modelle erhalten unter der Voraussetzung, daß sie Berufsrückkehrerinnen unbefristet einstellen, einen Zuschuß zu den notwendigen Einarbeitungsmaßnahmen. Bisher ist dieses Programm auf die freie Wirtschaft beschränkt. Es sollte in entsprechender Gestaltung auch im öffentlichen Dienst umgesetzt werden.

Der Abschlußbericht dieses Programms und das von den Koalitionsfraktionen erbetene Handbuch mit der Zusammenstellung der Wiedereingliederungshilfen für Frauen nach der Familienphase werden eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung dieses Politikbereichs bieten.

Der Staat als Arbeitgeber hat, wenn um es die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Wiedereingliederung von Berufsrückkehrerinnen geht, eine Vorreiterfunktion. Die in dieser Legislaturperiode geschaffene Möglichkeit, daß sich Beamtinnen/Beamte im öffentlichen Dienst bis zu zwölf Jahre beurlauben lassen können, muß in ihren Auswirkungen beobachtet werden, ehe weitere Maßnahmen in diesem Bereich beschlossen werden können. Notwendig ist aber eine „Teilzeitoffensive", durch die im öffentlichen Dienst in höheren Positionen Teilzeitarbeit ermöglicht wird, denn sie ist nach wie vor für Frauen eine der wichtigsten Möglichkeiten, Familientätigkeit und Beruf, vor allem auch in der Wiedereingliederungsphase, zu verbinden.

Weitere Verbesserungen sind im Bereich der Kinderbetreuung notwendig. Die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft ins Leben gerufene „Konzertierte Aktion Weiterbildung" hat auf ihrer Tagung im Frühjahr 1990 „Empfehlungen zur Kinderbetreuung im Rahmen der Weiterbildung" vorgelegt, deren Umsetzung für den öffentlichen Dienst in Angriff genommen werden muß. Denn ob und wie die berufliche Wiedereingliederung von Frauen gelingt, hängt nicht nur von einem ausreichenden Angebot an Teilzeitarbeitsplätzen und Kinderbetreuungsmöglichkeiten ab, sondern auch wesentlich von der Unterstützung des sozialen Umfelds und insbesondere von der Einstellung des Ehepartners und der Kinder.

Dies bedeutet, daß für Frauen Maßnahmen erforderlich sind, die das Bedingungsumfeld ihrer Teilnahmemöglichkeiten erweitern. Dazu sind folgende Empfehlungen auszusprechen:

Empfehlung 5/7:

Im Bereich des öffentlichen Dienstes müssen verstärkt Teilzeitarbeitsstellen auch mit der Möglichkeit zur Verbeamtung für Frauen geschaffen werden, die eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen.

Empfehlung 5/8:

Die Ausbildungsordnungen sind daraufhin zu überprüfen, inwieweit die in der Familientätigkeit erworbenen Fähigkeiten in der Ausbildung angerechnet werden können.

Empfehlung 5/9:

Es müssen Weiterbildungsangebote entwickelt werden, die in der Familientätigkeit erworbene Fähigkeiten aufgreifen und zu allgemein anerkannten Abschlüssen führen.

Empfehlung 5/10:

Die Kinderbetreuungszuschüsse (des AFG) sind angemessen aufzustocken. Die Ansätze für Weiterbildung müssen entsprechende Mittel enthalten.

Darüber hinaus soll die Wirtschaft in ihren eigenen Bemühungen dahingehend weiter unterstützt werden (zum Beispiel AFG-geförderte Maßnahmen,

Fortschreibung des BMJFFG-geförderten Modellprojektes zur Bewährungskontrolle von „Beratungsstellen zur Wiedereingliederung von Frauen nach der Familienphase in das Erwerbsleben", Herausgabe eines Handbuches zur verbesserten Information über Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen nach einer Familienphase unter Berücksichtigung von Qualität und Seriosität der Angebote, von Teilnahmebedingungen und Förderungsmöglichkeiten), daß insbesondere Frauen und Männer nach der Familienphase in das Erwerbsleben wieder eingegliedert werden können (zum Beispiel durch Rückkehrgarantien, Angebote von Kontaktphasen, Einräumen der Möglichkeit einer Mischform von Weiterbildung und Teilzeitarbeit, inner- und außerbetrieblich organisierte Kinderbetreuungsmaßnahmen, zielgruppenspezifische und geschlechtshomogene Weiterbildungsangebote).

4. Frauen und Hochschulen

Erst an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde mit der Öffnung der Hochschulen für Frauen in Deutschland der Einsicht Rechnung getragen, daß ein längerer Ausschluß des weiblichen Teils der Menschheit von dieser besonders attraktiven Form der geistigen Bildung nicht zu verantworten ist.

Trotz erheblicher Rückschläge durch die Herrschaft der Nationalsozialisten mit ihrer Frauen-Ideologie hat sich seitdem ein erfreulicher Anstieg der Bildungsbeteiligung der Frauen im tertiären Bildungsbereich vollzogen. Fast 40 % der Studierenden sind Frauen, rund 20 % des wissenschaftlichen Mittelbaus, jedoch nur rund 5 % der Professoren und nur rund 2,5 % der C 4-Professoren, die als Lehrstuhlinhaber für die Auswahl des wissenschaftlichen Nachwuchses weitgehend bestimmend sind.

Dieses Zahlenverhältnis deutet auf eine strukturelle Diskriminierung im Sinne Ernst Bendas und ruft die Verantwortlichen in Politik und Gesellschaft zur Verwirklichung der Gleichberechtigung im Bereich der Hochschullehrerschaft auf.

Eine weitere Unterrepräsentanz der Frauen im Hochschulbereich — und dies betrifft auch die Studierenden — ist durch die Fächerwahl von Frauen bedingt. Während geisteswissenschaftliche Fächer teilweise einen Studentinnenanteil von 70 % bis 80 % aufweisen, ist der Frauen-Anteil in vielen naturwissenschaftlichen und technischen Fächern gering. Ohne verkennen zu wollen, daß der offenbar bestehenden weiblichen Neigung zum Studium sogenannter „Sinn-Fächer" Respekt gezollt werden muß, ist doch an die Verantwortung, die auch die Frauen tragen, für eine angemessene Repräsentanz in den Wissenschaftsbereichen zu erinnern, die für die Fortentwicklung des Lebens auf der Erde von größter Bedeutung sind. Angemessene Maßnahmen, die bei mehr Frauen und Mädchen das Interesse für die Naturwissenschaften wecken, sowie solche, die ihnen den Verbleib in diesem Wissenschaftsbereich, der oft auf Frauen abschreckend wirkt, ermöglichen, sind daher unverzichtbar.

In den letzten Jahren ist unter dem Stichwort „Frauenforschung" eine Wissenschaftsrichtung verstärkt in Erscheinung getreten, die den oft vernachlässigten Aspekt des Weiblichen in allen Bereichen des Lebens und der Wissenschaft zur Geltung bringt. Diese Bemühungen verdienen verstärkte Unterstützung der öffentlichen Forschungseinrichtungen, um Defizite auszugleichen. Vor einer Isolierung, Überakzentuierung und Ghettoisierung solcher Frauenforschung muß allerdings gewarnt werden. Gerade auch die keineswegs durchgehend positiven Erfahrungen des Auslands, namentlich der skandinavischen Staaten, sollten bei der weiteren Behandlung dieser Frage berücksichtigt werden.

Für den Bereich Hochschule und Wissenschaft sind daher folgende Empfehlungen dringend realisierungsbedürftig:

Empfehlung 5/11:

Erleichterungen bei der Hochschulzulassung, durch einen Nachteilsausgleich für Wehrdienst und Ersatzdienst, sollten auf der anderen Seite keine unangemessenen Benachteiligungen für Frauen entstehen lassen.

Empfehlung 5/12:

Es sind geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die dazu beitragen, die bei weiblichen Studierenden zu beobachtende Neigung zu eingeschränkter Fächerzahl abzubauen (durch gezielte Studien — (Wahl-)beratung, Orientierungskurse an Schulen und Hochschulen, Betriebspraktika, gegebenenfalls fachspezifische Modifizierung des Koedukationsprinzips). Modellversuche „Frauen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen" würden hier eine zusätzliche Hilfe darstellen. Anzustreben ist eine deutliche Erhöhung der Zahl der Studentinnen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich.

Da die Qualifikationsphase des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses in der Regel zusammenfällt mit der Zeit der Familiengründung, geben begabte Wissenschaftlerinnen vielfach den Plan auf, Hochschullehrerin zu werden, da Kinderwunsch und wissenschaftliche Karriere bisher nur sehr schwer zu vereinbaren sind. Dementsprechend ist des weiteren zu empfehlen:

Empfehlung 5/13:

Um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie auch im Hochschulbereich leichter zu ermöglichen, ist ein ausreichendes Kinderbetreuungsangebot in der Nähe des Arbeits- bzw. Studienplatzes anzustreben. In jeder Hochschuleinheit sollten arbeitsplatznahe Betreuungsplätze für Krabbel-, Spiel- und Schulkinder entsprechend der Personalzahl eingerichtet werden.

Empfehlung 5/14:

Im Rahmen der Hochschulbauförderung sollten vermehrt Kinderbetreuungseinrichtungen an Hochschulen eingerichtet werden; bei Neubauten ist auf die Errichtung entsprechender Einrichtungen zu achten.

Empfehlung 5/15:

Zu fordern sind durchgehende Öffnungszeiten der Kindertagesstätten und flexible, individuelle Betreuungszeiten nach Bedarf. Die Kinder sollen möglichst in altersgemäßen Betreuungsgruppen zusammengefaßt werden.

Empfehlung 5/16:

Bei Tagungen, Symposien, Kursen und wissenschaftlichen Wiedereingliederungsmaßnahmen für Frauen sind Kinderbetreuungsmöglichkeiten vorzusehen.

Empfehlung 5/17:

Zu einem Teil der Promotions- und Habilitationsstipendien sollen Kinderbetreuungszuschläge gezahlt werden, die insbesondere Frauen die Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Qualifikation und familiärer Verantwortung erleichtern sollen.

Drei eng miteinander verknüpfte Problemkreise erweisen sich als besonders gravierendes Hindernis in der wissenschaftlichen Laufbahn von Frauen:

— Die „Gefahr", daß ein wichtiges Mitglied der Forschungsgruppe durch die Geburt eines Kindes ausfällt, läßt manchen Professor zögern, eine Assistentenstelle (vor allem mit Wiederbesetzungssperrzeit) mit einer Frau zu besetzen;

— die Qualifikationsphase des wissenschaftlichen Nachwuchses fällt zusammen mit der Zeit einer möglichen Familiengründung und damit verbundenen Prioritätensetzungen, die von vielen Frauen vorgenommen werden;

— Wissenschaftlerinnen, die es trotz der Familienphase schaffen, sich — wenn auch oft verspätet — zu habilitieren, sind in der Regel für eine Berufung zu alt. Trotz teilweiser bereits erfolgter offizieller Anhebung der Altersgrenze für solche Fälle besteht bei den Behörden wenig Neigung, Ausnahmen zuzulassen.

Generell gilt, daß Vorurteile und Gewohnheiten, aber auch psychologische Gegebenheiten — Bevorzugung desjenigen, der dem Berufenden ähnlich ist — den Weg für Frauen in gehobene Positionen sehr erschweren. In den Gremien, die über Berufung, Einstellung, Förderung und Beförderung zu entscheiden haben, müssen daher in Zukunft Frauen stärker als bisher vertreten sein. Um die aus der Geschichte in die Gegenwart hineinwirkenden Tatsachen in bezug auf Frauen-Studium, -Habilitation und -Berufung auszugleichen, sind zudem weitere Förderungsmaßnahmen erforderlich:

Empfehlung 5/18:

Um die Zahl berufbarer Nachwuchswissenschaftlerinnen zu erhöhen, sollten — unter Einbeziehung fächerspezifischer Bedürfnisse — Promotions- und Habilitationsstipendien sowie Qualifikationsstellen (C 1) verstärkt an Frauen vergeben werden. Dabei erscheint eine Orientierung an dem Frauenanteil der jeweils vorhergehenden Qualifikationsstufe angemessen. Die Stipendien müssen so ausgestattet sein, daß sie die familiäre Situation berücksichtigen.

Empfehlung 5/19:

Bei der angemessenen Vergabe von Assistentenstellen (C 1) an Wissenschaftlerinnen ist darauf zu achten, daß die Wiederbesetzungssperrzeit bei familiär bedingtem Ausscheiden aufgehoben wird. Ausfallzeiten während Schwangerschaft und Erziehungsurlaub sollten möglichst durch Vollzeitvertretungen aufgefangen werden.

Empfehlung 5/20:

Altersgrenzen müssen für Frauen mit besonderen Belastungen durch Familienpflege flexibel gehandhabt werden.

Empfehlung 5/21:

Gefordert werden muß die Verknüpfung der Vergabe zusätzlicher Mittel an den Hochschulen mit der erfolgreichen Verwirklichung der Frauenförderung.

Empfehlung 5/22:

Es müssen Teilzeitstellen/Teilzeitprofessuren für Wissenschaftler/-innen mit Familienpflichten eingerichtet werden und — wo möglich — eine familiengerechte gleitende Arbeitszeit eingeführt werden.

Empfehlung 5/23:

Erforderlich sind zudem Kontakt- und Wiedereinstiegsstipendien für die Zeit während und nach der Familienphase.

Empfehlung 5/24:

Zur Umsetzung des § 2 Abs. 2 HRG, wonach die Hochschulen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf die Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile hinzuwirken haben, kommt insbesondere die Stellung von Frauenbeauftragten oder Frauenkommissionen in Betracht. Diese müssen jedoch mit klar umrissenen Rechten und den erforderlichen personellen und sächlichen Mitteln ausgestattet werden.

Anhang B
Frauen in Bildung und Arbeit

Minderheitsauffassung

Empfehlungen für ein neues Geschlechterverhältnis in Bildung und Arbeit: Die Gleichstellung der Geschlechter als Strukturfrage der Gesellschaft

Gliederung/Empfehlungen zu:

1. Einführung
2. Berufliche Bildung und Gleichstellung der Geschlechter
3. Weiterbildung von Frauen und Wiedereinstieg in den Beruf
4. Hochschulausbildung von Frauen
5. Gleichstellung der Geschlechter im allgemeinbildenden Schulsystem

5.1 Ausbau der Einrichtungen zur Kinderbetreuung: Ganztagsschulen, Kindertagesstätten, Horte, garantierte feste Schulzeiten

5.2 Überarbeitung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, Mädchenförderung im Unterricht

5.3 Gleichbeteiligung von Frauen an Leitungs- und Funktionsstellen

5.4 Vorbereitung von Berufsentscheidungen der SchülerInnen

5.5 Förderung von schulbezogener Frauenforschung

6. Gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen, die aus bildungspolitischer Perspektive mitunterstützt bzw. gefordert werden

1. Einführung

Vom **Geschlechterdiktat zum Geschlechtervertrag,** so läßt sich die Veränderung in den Beziehungen zwischen Frauen und Männern der letzten Jahrzehnte grob charakterisieren. Bildung spielte bei dieser Entwicklung eine entscheidende Rolle, allerdings auf widersprüchliche Weise: Junge Frauen haben in der Beteiligung an höherer Allgemeinbildung das andere Geschlecht leicht überholt, in Berufsausbildung, Studium und Weiterbildung aber längst nicht eingeholt, und an der Spitze der Bildungshierarchie, unter den Hochschullehrern, bilden sie nach wie vor eine winzige Minderheit. Formale Beschränkungen gibt es kaum noch (Ausnahme: Zugangsverbot zu einigen Berufen), und offene Diskriminierungen haben stetig abgenommen, während indirekte Diskriminierungen weiterhin praktiziert werden. Die „Frauenfrage" ist daher nicht erledigt. Sie wird vielmehr immer eindringlicher gestellt.

Während sich also einerseits eine Gleichstellung in der Bildung abzeichnet — mit gravierenden Abstrichen allerdings, auf die noch genauer einzugehen sein wird — besteht in bezug auf die Berufschancen eine Diskriminierung fort. Diese beruht auf der geschlechtlichen Arbeitsteilung innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit. An ihr bricht sich der partielle „weibliche" Bildungsvorsprung. Mit geschlechtlicher Arbeitsteilung ist der Tatbestand gemeint, daß Frauen auf Familientätigkeiten sowie auf bestimmte Tätigkeitsfelder und Positionen im Erwerbsbereich verwiesen werden. Daher ist die Gleichstellung eine Strukturfrage der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und im weiteren eine Geschlechterfrage. Diese geschlechtliche Arbeitsteilung hat direkt und indirekt mit Bildung und Qualifizierung sehr viel zu tun. Denn mit steigender Bildung steigen auch die beruflichen Ansprüche und die Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern. Und dies wiederum erhöht im privaten Bereich den Druck auf die Aufweichung traditioneller Arbeitsteilung.

Mit der Entwicklung **„vom Geschlechterdiktat zum Geschlechtervertrag"** ist eine **zunehmende Versachlichung und Verhandlungsdimension** im Geschlechterverhältnis verbunden. Nicht qua Diktat der „Natur", als Schicksal gleichsam, werden Frauen von gleicher Berufsbildung und qualifizierter Berufstätigkeit ausgeschlossen, sondern über eine geringere Verhandlungsmacht im Arbeitsleben und eine herkömmliche Arbeitsteilung in der Familie.

Die herkömmliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern (die Frau ist für die Familie, der Mann für den Beruf da) drückt auch eine symbolische Werthierarchie aus (welche Arbeit gesellschaftlich wie hoch bewertet wird) und begründet eine Ausbeutung derer, die familiale Arbeiten verrichten. Diese läßt sich immer weniger rechtfertigen und wird immer mehr zur Fessel für eine vernünftige Bewältigung und Verteilung der gesellschaftlich notwendigen Gesamtarbeit.

In der Formulierung **„Geschlechtervertrag"** liegt aber auch eine unzulässige Vereinfachung bzw. ein Übersehen der ungleichen Verhandlungsmacht (wie beim Arbeitsvertrag). Sie unterstellt, Frauen und Männer könnten bereits auf gleicher Basis ihre jeweiligen Arbeiten in Umfang und Qualität sowohl als Paar aushandeln als auch als kollektive Subjekte. Diese Deutung übersieht die ungleiche Machtverteilung in der geschlechtlichen Arbeitsteilung. Sie ist verbunden mit Privilegierungen auf der einen und minderen Chancen auf der anderen Seite. Daher gibt es neben der **Entwicklung zu mehr Gleichheit** auch eine **Beharrungstendenz von Ungleichheit,** vor allem in den Einkommen. Aus dieser Widersprüchlichkeit wächst ein Veränderungspotential im Verhältnis der Geschlechter. Dieses bezieht sich nicht allein auf eine Umverteilung der Arbeiten und

Belastungen im privaten Bereich. Die Emanzipation beider Geschlechter und die Gleichverteilung von Arbeiten, Pflichten und Entschädigungen zwischen ihnen muß darüber hinaus begleitet werden von institutionellen Angeboten der Kinderbetreuung, verkürzten und flexibilisierten Arbeitszeiten für Eltern, einem Chancenausgleich im Berufsleben und anderem mehr. Die DDR-Gesellschaft hat gezeigt, daß eine Angleichung in der Ausbildung zwischen Männern und Frauen sowie eine vollständige Integration von Frauen und Müttern in das Berufsleben möglich ist, ohne daß die traditionelle Arbeitsteilung automatisch aufgehoben wäre. Angebote an Kinderbetreuung allein genügen also nicht. Sie sind aber eine notwendige Voraussetzung für die Gleichstellung der Frauen mit den Männern. Da die gesellschaftlichen Verhältnisse, vor allem in den Spitzenfunktionen und im politischen System, von den Frauen auch dort kaum maßgeblich mitgestaltet wurden und schließlich auch stark auf ihre Kosten gingen, läßt sich dies als „patriarchale Gleichberechtigung" charakterisieren. Für die Bundesrepublik ist eine so weitgehende gesellschaftliche Mitverantwortung für die Kinderbetreuung noch nicht in Sicht. Erweiterungen der schulischen und außerschulischen Angebote sind daher zwingend, um erwerbstätige Mütter und Väter zu entlasten und der beruflichen Benachteiligung von Frauen entgegenzuwirken.

Eine weitere Diskriminierung von Frauen vollzieht sich über die Vereinnahmung von **„Gratisqualifikationen"** oder **„stillen" Qualifikationen.** Dies sind in der Erwerbsarbeit genutzte, aber nicht honorierte Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die als „weibliche" gelten und „unsichtbar gehalten" werden. Sie betreffen zum Beispiel pflegerische, warenkundliche und sozial-kommunikative Fähigkeiten in den sozialen Berufen, aber auch in den Verkaufs-, Büro- und Verwaltungsberufen. So ist zum Beispiel die Einführung der neuen Technologien in Mittel- und Kleinbetrieben, aber auch im öffentlichen Dienst, mit dem qualifizierten weiblichen Stammpersonal erfolgt, ohne daß sich ihm in größerem Ausmaß Aufstiegslinien eröffnet hätten. Frauen gelangen allenfalls in neu eingerichtete Assistenz- und im besten Fall einmal in stabsähnliche Stellen. Die Art der Tätigkeit, aber auch ihre Rangzuweisung in der Hierarchie und das geringe Entgelt sind kennzeichnend für die Einordnung der meisten Frauenberufe, die häufig zugleich Sackgassenberufe sind, obwohl Frauen individuell an der Umsetzung erhöhter Qualifikationsansprüche einen überproportionalen Anteil haben. Insgesamt ist in den zurückliegenden Jahren eher ein **Fahrstuhleffekt** eingetreten, bei dem sich das allgemeine Qualifikationsniveau der Frauenberufe und der Frauen angehoben hat, aber kein Überspringen der Trennlinien zwischen den Geschlechtern hinsichtlich bestimmter Positionen und Bereiche erfolgte. Dies wird in dem strukturtheoretischen Begriff der Segmentation zum Ausdruck gebracht. Wir müssen daher von einer **Renaissance der Frauendiskriminierung** auf einem höheren Niveau ausgehen.

Varianten von Frauendiskriminierung sind **indirekte und strukturelle Benachteiligung.** Strukturelle Diskriminierung liegt vor, wenn Frauen als vereinzelte oder marginale Gruppe in männerdominierten Berufen arbeiten und sich den dort herrschenden Bedingungen anpassen müssen, wie es zum Beispiel in den Wissenschaften der Fall ist. Umgekehrt bleiben erziehungs- und familiennahe Berufe (zum Beispiel Altenpflege) unattraktiv für Männer, solange sie unter schlechten Bedingungen ausgeübt werden müssen und geringes Ansehen genießen.

Indirekte Diskriminierung wirkt mittelbar. Ein Beispiel ist die Teilzeitarbeit. Da Frauen fast 90 % der Teilzeitarbeitenden stellen, diese Arbeitszeitregelung aber fast ausschließlich aufgrund der Familienverpflichtungen vorgezogen wird und berufliche Möglichkeiten von Frauen beschneidet, stellt sie indirekt Diskriminierung her. Die Initiativen zu Gleichstellungs-, Quotierungs- oder Frauenfördergesetzen greifen auch diese Formen der Diskriminierung auf, die häufig unter dem Deckmantel einer „frauenfreundlichen" Arbeitszeitgestaltung versteckt sind.

Die weitergehende Zielperspektive für die Lösung der Frauenfrage als Struktur- und Geschlechterproblem ist daher die Umgestaltung der Arbeitswelt in einer Weise, daß Erwerbsarbeit und private Arbeiten für Frauen und Männer vereinbar werden. Ein **Wandel von der „Normalbiographie zur Wahlbiographie"** für beide Geschlechter kann aber erst dann stattfinden, wenn sich vielfältige Kombinationsmöglichkeiten von beruflicher, familialer und gesellschaftlicher Betätigung für alle eröffnen. Rahmenbedingungen zu schaffen, die Männern und Frauen Berufstätigkeit und sorgende Arbeit für Kinder und betreuungsbedürftige Menschen sowie Hausarbeit ermöglichen, muß daher Zielvorstellung von bildungspolitischen Reformen in Zusammenarbeit mit anderen Politikbereichen sein.

Die Mehrheit der Frauen hat inzwischen eine **Doppelorientierung und Verantwortung in Familie und Beruf**. Dagegen gibt es aber kein gleich starkes Drängen der Männer zu den familialen Arbeiten, das dem der Frauen zu den Erwerbsarbeiten entspräche. Im Licht der Doppelbelastungen und Doppelqualifikationen von Frauen führen Männer und traditionelle Väter ein „einfaches" Leben und bleiben in ihren sozialen Fähigkeiten defizitär, ein Grund mehr, Männerleben nicht zum Maßstab für die Lebensentwürfe von Frauen zu machen, sondern **neue Wege zu suchen**.

Angesichts der steigenden Erwerbstätigkeit von Frauen und Müttern (siehe Zwischenbericht, Anhang 4, Ziffer 5.1) sind Männer zum großen Teil nicht alleinige Ernährer ihrer Familie, dennoch von reproduktiven Arbeiten weitgehend „befreit". In den qualifizierten (1 1/2 Personen-) Berufen verfügen sie in aller Regel über die private Zuarbeit einer Ehefrau im Hintergrund, die ausschließlich für sie und die gemeinsamen Kinder lebt. Diese traditionelle Struktur der geschlechtlichen Arbeitsteilung kann nicht mehr unbestritten Geltung beanspruchen. Mehr und mehr treten andere Modelle des Zusammenlebens und das Leben in Gruppen ohne Verwandtschaftsbeziehungen oder auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften und das Alleinleben daneben. In jüngster Vergangenheit haben gerade Frauen zwar eine indi-

viduelle Verselbständigung und Befreiung von traditionellen Bindungen vollzogen, aber herkömmliche Verpflichtungen im Privatbereich blieben für sie gleichzeitig „ungeteilt" bestehen. Zum neuen Geschlechterverhältnis gehören so einerseits **Individualisierungsprozesse** auf beiden Seiten, aber auch eine Zunahme von **Aushandlungsprozessen** über zu verrichtende Arbeiten. Die Beziehungen zwischen den Geschlechtern sind damit komplizierter geworden, und die Verteilung von privater und beruflicher Arbeit kann in den Partnerschaften unterschiedlich geregelt werden.

Diese Ausdifferenzierung ist auch Ausdruck gesteigerter Ansprüche an Beziehungen zwischen Menschen. Die Entbindung von traditionellen Selbstverständlichkeiten ist andererseits begleitet von einem häufigeren Scheitern von Beziehungen. Dies ist ein weiterer Grund für die „Pluralisierung der Lebensformen". Die nachwachsende Generation wird verstärkt damit konfrontiert sein.

Trotz **Individualisierung und Pluralisierung als Trend der Moderne** läßt sich nicht übersehen, daß die **Suche nach sinnvollen Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern und Menschen vielfältiger kultureller Unterschiedlichkeit** fortbesteht und gestützt werden muß. Denn nach wie vor ist der Mensch ein soziales Wesen, für das die Entwicklung von Selbstbehauptung bei gleichzeitiger Anerkennung der anderen ohne Selbst- und Fremdunterdrückung maßgeblich sein muß.

Bildungspolitik kann darauf Einfluß nehmen, indem sie die Zuschreibungen unterschiedlicher Fähigkeiten und Zuständigkeiten an die Geschlechter in den verschiedenen Bildungsprozessen auflöst. Die Gleichstellung ist nicht allein eine Angelegenheit der Bewußtseinsbildung und Überzeugungsarbeit. Wohl aber **beginnt die Befreiung der Menschen aus „unwürdig empfundenen Abhängigkeiten" auch im Kopf**. Der „neue Geschlechtervertrag" ist vielmehr eine umfassende Aufgabe der Bildungs- und der Arbeitsmarktpolitik sowie anderer Politikbereiche wie der Jugend-, Arbeits-, Sozialpolitik. Denn schließlich ist ein gleichberechtigtes Aushandeln der Verteilung von Erwerbsarbeit und privater Alltagsarbeit sowie der Sorge für betreuungsbedürftige Kinder und Menschen dem individuellen Interesse und dem Gesamtwohl dienlich.

Die hieraus abgeleiteten bildungspolitischen Empfehlungen folgen der Gliederung des institutionalisierten Bildungssystems: berufliche Bildung, Weiterbildung, Hochschulausbildung und allgemeinbildendes Schulsystem. Mit dem allgemeinbildenden Schulsystem konnte sich die Enquete-Kommission nur im Rahmen der Zuständigkeit des Bundes befassen. Die Empfehlungen wurden daher nur soweit aufgenommen, als ein unmittelbarer Bezug zur Chancenverbesserung von Mädchen und Frauen in der beruflichen Ausbildung und Arbeit gesehen wird. Sie werden aus den Handlungsmöglichkeiten des Bundes heraus formuliert. Sie greifen — wo sachlich geboten — auch auf Länder- und kommunale Zuständigkeiten sowie andere Politikbereiche über. Die Leitlinien der Empfehlungen orientieren sich sowohl an der Zukunft, greifen aber auch die aus der Vergangenheit fortwirkenden Defizite auf. Sie sind hauptsächlich auf Frauen bezogen, aber — wo nötig — auch auf das andere Geschlecht.

2. Berufliche Bildung und Gleichstellung der Geschlechter

In der beruflichen Bildung von Frauen und Männern gibt es nach wie vor erhebliche Unterschiede, und zwar hinsichtlich

— der institutionellen Regelung,

— der quantitativen und qualitativen Beteiligung und

— der Konzentration auf unterschiedliche Bereiche.

Die berufliche Ausbildung von Frauen erfolgt bisher auf zwei Wegen:

(1) Im dualen System der Berufsausbildung auf der Basis eines Lehrverhältnisses. Hier konzentrieren sich die Mädchen nach wie vor in den Ausbildungsverhältnissen der Verkaufs-, Friseur-, Arzt-/Zahnarzthelferinnen, Büroberufe.

(2) In vollzeitschulischen Ausbildungen mit Berufsabschluß, das heißt Berufsbildungsgängen zu sogenannten Schulberufen jenseits des dualen Systems, wie etwa zu sozialen, Gesundheits- und Pflegeberufen (zum Beispiel Kinderpflegerin, Erzieherin, Krankenschwester, Altenpflegerin, Krankengymnastin, Kosmetikerin) und Assistentenberufen (neben den traditionellen Assistentenberufen zur pharmazeutisch-technischen Assistentin, chemischen Assistentin usw. neuerdings explosionsartige Ausweitung durch die Entwicklung von Ausbildungsangeboten zur Informatik-Assistentin, Elektronik-Assistentin, technischen Assistentin in Gestaltung usw.). Diese in der Kulturhoheit der Länder liegenden und zum großen Teil nicht bundeseinheitlich geregelten Ausbildungsgänge sind weibliche Hochburgen.

Als dritter Typ des Berufsbildungssystems sind Angebote des „qualifizierenden Moratoriums" zu diskutieren. Deutlich mehr Mädchen als Jungen — und beide in ihren jahrgangsmäßigen Anteilen abhängig von der Lehrstellenkonjunktur — besuchen als Zwischenschritte zur beruflichen Ausbildung vollzeitschulische Einrichtungen, die keinen Berufsabschluß vermitteln, sondern berufsvorbereitender oder allgemeinbildungsverbessernder Art sind, als solche aber zum Teil den Charakter von Warteschleifen vor der eigentlichen Berufsausbildung annehmen.

Das bildungspolitisch bedeutsamste und in der bildungspolitischen Diskussion dominante Berufsbildungsinstrument der Bundesrepublik ist das duale: die sogenannte klassische Lehrlingsausbildung, über die bundeseinheitlich zum Facharbeiterniveau qualifiziert wird. Der Anteil der Mädchen an den Auszubildenden des dualen Systems ist in den Jahren von 1960 bis 1988 von 35 % auf 43 % gestiegen, allerdings ohne relevante Verschiebungen in der Konzentration von Mädchen auf weiblich typisierte

Berufsfelder mit schlechter Bezahlung sowie meist geringen Weiterbildungs-, Aufstiegs- und Wiedereinstiegschancen.

In der bildungspolitischen Diskussion oft vernachlässigt, aber unter Gesichtspunkten der strukturellen Benachteiligung von Mädchen von besonderer Bedeutung ist das „Schul-Berufsbildungssystem", in dem Mädchen die überwältigende Mehrheit bilden. In diesen Ausbildungen werden keine Ausbildungsvergütungen gezahlt; im Gegenteil, da weite Bereiche dieser Ausbildungen in privater Hand liegen, muß oftmals Schulgeld gezahlt werden. Die Ausbildungsdauern entsprechen oft denjenigen des dualen Systems bzw. sind sogar länger, die Abschlüsse sind aber nicht bundeseinheitlich geregelt, nicht durchgängig und einheitlich tarifiert, und die erwarteten Vorqualifikationen liegen oft oberhalb der Vorqualifikationen für übliche Lehrlingsausbildungen. Doch diese Vorleistungen zahlen sich nicht aus: Die Entlohnungen liegen überwiegend deutlich unterhalb des Durchschnittsgehalts eines Facharbeiters, Arbeitsanforderung und Einstellungsniveau variieren zwischen den Einstellungsträgern und Bundesländern und unterliegen starken konjunkturellen Schwankungen. Die individuellen Kosten, auch bezüglich der weiteren Erwerbskarriere, tragen die so Ausgebildeten — und diese sind überwiegend Frauen.

Bildungspolitisch besonders bedenklich stimmt, daß die Schaffung vollzeitschulischer Ausbildungsgänge mit regionalem, zum Teil temporalem Zuschnitt auf länderspezifische Problemlagen in der Versorgung weiblicher Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen bzw. speziellen wirtschaftlichen Nachfragen eher zu- als abnimmt. Dies ist an der Ausweitung von Ausbildungen in Assistentenberufen abzulesen. Die hieran geknüpften beruflichen Positionen sind überwiegend berufliche Sackgassen, die auch von Weiterbildungschancen tendenziell abgeschnitten sind. Angesichts der sich schnell verändernden Einsatzprofile und der Umstrukturierung der Arbeitsplätze durch die Einführung neuer Technologien vermehren sich hier Formen berufsbiographisch prekärer Erstausbildungen.

Auch die schulischen Moratorien für mit Lehrstellen unversorgt gebliebene Jugendliche zeigen deutlich mädchendiskriminierende Strukturen. Mädchen konzentrieren sich auf Bildungsgänge mit wenig chancenreichen Anschlußmöglichkeiten an das duale Ausbildungsangebot. Klassische Beispiele hierfür sind die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen für Hauswirtschaft — ein traditionsreicher, aber längst überholter alter Zopf —, aber auch die in einigen Bundesländern neu eingeführten Berufsfachschulen für Sozialwesen sowie die Berufsfachschulen Wirtschaft und Verwaltung (Handelsschulen). Sie ermöglichen zwar zum Teil den Erwerb der Fachoberschulreife (mittlerer Bildungsabschluß), die in den Bundesländern mit zehnjähriger Schulpflicht viele Schüler/innen bereits vorher erreicht haben (im Bundesdurchschnitt sind dies 47,9 %, 7,7 % haben sogar bereits Hochschulreife [1988]), werden aber nicht voll auf darauf aufbauende Ausbildungswege angerechnet. Sie vermitteln jedoch gezielt jene „stillen" oder „Gratisqualifikationen", die weibliche Arbeitskräfte auch in anderen Berufssegmenten auszeichnen.

In der Phase großer Knappheit an Ausbildungsplätzen wurden vermehrt ausbildungsplatzsuchende Mädchen in die Schulberufe und Moratorien gedrängt. Diese strukturelle Benachteiligung schleppen sie als schweres Gepäck für ihr weiteres Leben mit, denn der „Einstieg" in eine Berufsausbildung stellt die entscheidenden Weichen „für das ganze Leben". Dabei müßten Mädchen mit ihren schulischen Vorleistungen günstigere Startchancen als Jungen beim Einstieg in die Berufsausbildung haben. Im Gegensatz dazu läßt sich sogar von einem **negativen Bildungseffekt** für Mädchen sprechen, der die „Renaissance der Frauendiskriminierung" bestätigt.

Junge Frauen weisen eine **stärkere Konzentration** in wenigen Berufen auf. 80 % der weiblichen Auszubildenden befanden sich 1987 in 25 Berufen, bei den männlichen nur 65 %. Dieser Konzentrationsprozeß hat sich in den letzten Jahren etwas gemildert, blieb aber prinzipiell bestehen. Doch es geht nicht nur um die Beschränkung auf wenige Berufe, entscheidender noch sind die Inhaltlichkeit und der Stellenwert dieser Berufe in der Berufshierarchie. Denn auch die jungen Männer konzentrieren sich auf wenige Berufe. Nur sind es die industriellen Kernberufe der Elektro- und Metalltechnik.

Frauen dagegen häufen sich in Berufen ohne Aufstiegsmöglichkeiten und mit schlechten Übernahmechancen in ein angemessenes Beschäftigungsverhältnis (Friseurin). Oder sie absolvieren Ausbildungen in Berufen, die von Dequalifizierung und sozialem Abstieg bedroht sind, zum Beispiel die Verkaufsberufe des Einzelhandels. Seit 1968 ist durch die Einführung der Stufenausbildung (zweijährige Verkäuferinnen-Ausbildung) die durchschnittliche Ausbildungszeit von 3 auf 2,3 Jahre zurückgegangen.

Die Schlußfolgerung, die am stärksten von Frauen besetzten Ausbildungsberufe seien auch tatsächlich die von ihnen am liebsten ausgeübten, ist irreführend. Es wäre ein typischer Kurzschluß, wenn aus der sozialen Lage von Frauen unvermittelt auch auf ihre subjektive Zustimmung geschlossen würde. Vielmehr zeigen Untersuchungsergebnisse, daß zum Beispiel nur jede vierte Auszubildende im Verkaufsberuf diesen auch in erster Priorität gewählt hatte. Andererseits hat die Frauenforschung zur Berufsausbildung offengelegt, wie sich die Realität des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in der Wahrnehmung und im Bewußtsein von Schülerinnen und bei ihrer Berufswahl auswirkt. Anpassungs- und Aushandlungsprozesse der jungen Frauen führen schließlich dazu, daß sie selbst mit nicht „gewollten" Berufsausbildungen zufrieden sind („Was ich gekriegt hab', will ich auch werden").

In Konkurrenz zu männlichen haben weibliche Jugendliche eine prekäre Stellung auf dem Markt der Ausbildungsstellen und Arbeitsplätze, wo sie geringere Handlungsspielräume haben und wo es nicht allein auf die formale Bildung ankommt. Insbesondere in den „Helferinnen-Berufen" (Arzthelferin,

Rechtsanwalts- und Notargehilfin) liegen die Anteile der Auszubildenden mit einem mittleren allgemeinbildenden Abschluß bei über 70 %. In diesen Berufen gibt es „imaginäre" Altersgrenzen und die Inanspruchnahme „weiblicher Tugenden", ähnlich aber auch in den sozialen Berufen. In ihnen wird berufliches Handeln zu großen Teilen als Personenqualität und nicht als Berufsqualität gewertet. So sind Frauenberufe nicht nur dadurch definiert, daß in ihnen überwiegend Frauen beschäftigt sind, sondern auch dadurch, daß in ihnen Arbeiten verrichtet werden, die von Männern verlassen oder gemieden werden, daß kaum Aufstiegsmöglichkeiten bestehen und die Einkommen so gering sind, daß sie häufig für eine existenzsichernde unabhängige Lebensführung nicht ausreichen. Gleichwohl werden — besonders auffällig ist dies in den sozialpflegerischen und Gesundheitsberufen — Dienstleistungen verrichtet, die gesellschaftlich notwendig sind. Das heißt, die **Einstiegsbedingungen für die Frauenberufe sind hoch, ihr arbeitsmarktpolitischer Wert ist jedoch gering.** Hier kann auch Bildungspolitik neue Weichen stellen, um tarifliche Verbesserungen zu erreichen.

Nicht übersehen werden darf, daß die Berufsfindung von Frauen in aller Regel auch eine zweite Entscheidung enthält, nämlich über die Vereinbarkeit der Erwerbsarbeit mit einem Leben in Partnerschaft und mit Kindern. Wo Teilzeitarbeit (Verkäuferin, Büroarbeit) möglich ist oder über einen Teil der Arbeitszeit selbst verfügt werden kann (Grundschullehrerin), drängen Frauen in diesen Beruf. Die Mehrheit der typischen Frauenberufe aber zeichnet sich keineswegs dadurch aus, daß sie sich ohne weiteres mit „Familienarbeit" kombinieren lassen. Ihre Organisationsform und häufig enorm belastende Arbeitsbedingungen erzwingen zum Teil die hohe Nachfrage nach Teilzeitarbeit. Dies ist auch einer der Gründe für eine extrem kurze Verweildauer von Frauen in diesen Berufen, zum Beispiel als Krankenschwester und Altenpflegerin. Die Auflösung der geschlechtlichen Arbeitsteilung wird deshalb erst dann möglich sein, wenn eine „geschützte" Teilzeitarbeit, das heißt mit voller sozialer Absicherung, für Eltern angeboten und angenommen wird.

Die Herstellung der Chancengleichheit von Frauen in Ausbildung und Beruf ist ein komplizierter Prozeß. Dies zeigen auch die bisherigen Modellversuche „Mädchen in gewerblich-technischen Berufen". Sie haben zwar die prinzipielle Eignung der Frauen für diese Berufe bestätigt, nicht jedoch einen arbeitsmarktpolitischen Langzeiteffekt bewirkt. Zusammenfassend muß festgestellt werden: In unveränderter Form kann weder das duale Ausbildungssystem ein Vorbild für die Ausbildung von Frauen sein, noch können die vollzeitschulischen Ausbildungen mit ihrem schwankenden Arbeitsmarktwert ein durchgängiges Modell sein. **Eine gründliche Reform der Berufsausbildung von Frauen ist erforderlich. Wir brauchen ein Berufsausbildungskonzept, das die berufliche Gleichberechtigung von Männern und Frauen ernst nimmt.** Dafür sind bundeseinheitliche Regelungen erforderlich.

Neugeordnet werden müssen die medizinischen und sozialpflegerischen Berufe, die Büro- und Verwaltungsberufe unter Einbezug von Handelsschulen (Moratorien), die Rechtsanwalts- und Notargehilfinnenberufe, die Assistentenberufe im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich (zum Beispiel MTA) und die hauswirtschaftlichen Berufe. Wir empfehlen dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 5/25:

Die Bundesregierung wird aufgefordert, Verhandlungen mit den Ländern mit dem Ziel aufzunehmen, schulische berufsqualifizierende Bildungsgänge bundeseinheitlich hinsichtlich Eingangsvoraussetzungen, Anerkennung von Vorleistungen und Abschlüssen, Ausbildungsdauer, Vergütung und rechtlichem Status der auszubildenden Schüler/innen unter Mitwirkung der an der Ausbildung Beteiligten in einer Rahmenvereinbarung zu regeln. Dabei sind, unterstützt durch Berufsbildungsforschung, die medizinischen, sozialpflegerischen und hauswirtschaftlichen Berufe neu zu ordnen mit dem Ziel, diese so aufzuwerten, daß sie durchlässige Aufstiegsmöglichkeiten (zum Beispiel zur Fachhochschulreife) eröffnen und anderen qualifizierten Berufsausbildungen (vorwiegend im gewerblich-technischen Bereich) gleichgestellt werden. Einzubeziehen sind auch die Ausbildungsgänge in Handelsschulen und die neu entstandenen Assistenzberufe. Die Möglichkeiten einer bundesgesetzlichen Regelung (innerhalb des BBiG oder eines besonderen Rahmengesetzes) sind ebenfalls zu prüfen.

Empfehlung 5/26:

Für die schulische Ausbildung in gesundheits- und sozialpflegerischen Berufen wird künftig kein Schulgeld mehr erhoben. Wie in anderen Berufsausbildungen werden elternunabhängige Ausbildungsvergütungen gezahlt, die sich ab dem 18. Lebensjahr an den jeweiligen Höchstsätzen nach dem BAföG orientieren.

Empfehlung 5/27:

Der Bund wirkt im Rahmen seiner Kompetenzen darauf hin, daß die Länder „Moratorien" in berufsbildenden Schulen, die vorwiegend Mädchen und Frauen betreffen, in Berufsgrundbildungsklassen überführen, die auf die weitere Ausbildungszeit voll angerechnet werden.

Empfehlung 5/28:

Alle verkürzten Ausbildungsgänge, zum Beispiel zur Verkäuferin, Kabeljungwerkerin, zum Kabeljungwerker und andere, werden abgeschafft. Maßstab auch für alle Berufe von Frauen sind zukünftig allein die zeitlichen Standards der neugeordneten Ausbildungsberufe nach dem BBiG.

Empfehlung 5/29:

In die Ausbildereignungsverordnungen (AEVO) wird die Fähigkeit von Ausbildern und Ausbilderinnen zur gezielten Förderung von Mädchen innerhalb der Ausbildung als wichtige Qualifikationsanforderung aufgenommen. Entsprechende Lerneinheiten sind vom Bundesinstitut für Berufsbildung zu entwickeln.

Empfehlung 5/30:

Die Bundesregierung legt dem Bundestag den Entwurf eines Quotierungsgesetzes vor, in dem der gleichberechtigte Zugang von Frauen zur Berufsbildung, Umschulung, Fort- und Weiterbildung, zum Studium und sonstigen vergleichbaren Aktivitäten gesichert wird (siehe Empfehlung 5/74). Im öffentlichen Dienst sind Frauen solange bevorzugt einzustellen, bis ihr Anteil 50 % erreicht.

Das Quotierungsgesetz enthält folgende Regelungen:

(1) Die Abweisung von Ausbildungsplatzbewerberinnen trotz nicht erreichter Geschlechterparität wird mit hohen Bußgeldern sanktioniert. Der Nachweis, daß die Abweisung nicht wegen des Geschlechts erfolgte, liegt beim Ausbildungsplatzanbieter.

(2) Abweisungsgründe sind zukünftig grundsätzlich schriftlich mitzuteilen.

(3) Es besteht eine Meldepflicht für alle Ausbildungsplätze bei den Arbeitsämtern.

(4) Ausbildende Betriebe, Verwaltungen und sonstige Einrichtungen, in denen der Anteil der weiblichen Auszubildenden unter 50 % liegt, müssen nachweisen, daß sie gezielt um weibliche Auszubildende geworben und daß sie ein frauenfreundliches Ausbildungskonzept entwickelt haben.

(5) Gleichstellungsbeauftragte bei den Arbeitsämtern überwachen den gleichberechtigten Zugang von Mädchen und Frauen zur beruflichen Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung und zu den Umschulungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Sie sind gleichzeitig Beschwerdestelle bei Verstößen.

(6) Gleichstellungsbeauftragte bei den Kammern sichern bei den Mitgliedsbetrieben die Einhaltung der Verpflichtung.

Empfehlung 5/31:

Das Bundesinstitut für Berufsbildung erhält folgende Aufträge:

(1) Es überprüft im Rahmen seiner Forschung existierende und künftig zu entwickelnde Ausbildungsordnungen im Hinblick auf die Förderung von Mädchen und Frauen. Dabei sind tradierte Vorstellungen bezüglich des Verhältnisses von Frauen zur Technik einerseits und bezüglich ihrer besonderen Eignung für Dienstleistungen andererseits in ihrer frauendiskriminierenden Wirkung zu analysieren und aufzulösen.

(2) Es überprüft die von Betrieben, Praxen und Verwaltungen verwendeten Einstellungstests auf ihre Übereinstimmung mit den tatsächlichen Anforderungen in Ausbildung und Beruf. Besonderes Augenmerk ist auf mögliche mädchen- und frauenbenachteiligende Elemente zu richten.

(3) Es entwickelt Leitfäden für Einstellungsgespräche und Mustertests, durch welche die spezifischen Stärken von Mädchen und Frauen sichtbar werden, um Anbietern von Ausbildungsplätzen die Einstellung von Mädchen zu erleichtern.

(4) Es prüft die Möglichkeiten zur Neuschneidung von Berufen im Interesse einer Erweiterung des Berufsspektrums von Frauen. Insbesondere sollte die Möglichkeit neuer Kombinationen von gewerblich-technischen mit kaufmännischen Ausbildungsgängen überprüft werden.

Empfehlung 5/32:

Bund und Länder legen gemeinsam ein Förderprogramm zur Qualifizierung von Arbeitnehmerinnen zur Ausbilderin auf, insbesondere in den gewerblich-technischen Berufen, und sichern es langfristig ab.

Empfehlung 5/33:

Die Bundesanstalt für Arbeit legt ein Qualifikationsprogramm für BerufsberaterInnen auf, das diese zur speziellen Beratung und Motivation von Mädchen und Frauen befähigt, sowie ein Programm zur Weiterqualifikation von Gleichstellungsbeauftragten für ihre neuen Aufgaben.

Empfehlung 5/34:

Die Bundesregierung nimmt die Förderung von Hauptschulabsolventinnen in das „Programm zur Sicherung der Berufsbildung" auf (siehe Empfehlungen 1/55ff im Hauptband, Kapitel IV.1.2). Hauptschulabsolventen/innen sollten grundsätzlich einen Anspruch auf ausbildungsbegleitende Hilfen erhalten, um auch ihnen die Teilnahme an anspruchsvollen Ausbildungsgängen in Berufen mit guten Zukunftschancen zu ermöglichen.

Empfehlung 5/35:

Bei der Vergabe von öffentlichen Aufträgen sind Betriebe und außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen bevorzugt zu berücksichtigen, die zu besonders hohen Anteilen Mädchen ausbilden.

Empfehlung 5/36:

Die Modellversuchsprogramme des Bundes sowie von Bund und Ländern sind um einen Schwerpunkt „Gleichstellung von Mädchen und Frauen in Bildung und Ausbildung" zu erweitern. Bereiche, die vordringlich gefördert werden sollen, sind:

(1) Modellversuche zur Beratung von Mädchen und Frauen in gewerblich-technischen Ausbildungen in Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, Gleichstellungsstellen, betrieblichen, außer- und überbetrieblichen AusbilderInnen;

(2) Modellversuche zur Motivation und Qualifizierung von Ausbilderinnen, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich und zu „frauenfreundlichen" Ausbildungsmethoden und -formen;

(3) Modellversuche zur Verstärkung der Zusammenarbeit von Ausbilderinnen in Betrieben, über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und von Berufsschullehrerinnen;

(4) Modellversuche, die die Selbstbehauptung und Rhetorik von Frauen in allen Ausbildungen fördern;

(5) Modellversuche zur ausbildungsbegleitenden Orientierung von jungen Männern auf Haus- und Familienarbeit;

(6) Modellversuche zur vollqualifizierenden schulischen Ausbildung, insbesondere in den Bereichen Kauffrau/mann für Bürokommunikation, Kauffrau/mann für Organisation sowie Einzelhandelskauffrau/mann;

(7) Modellversuche zur Beratung und Förderung von Frauen beim Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbsarbeit (zweite Schwelle) in Zusammenarbeit mit Kammern, Arbeitsämtern und Gleichstellungsstellen;

(8) Modellversuche zur Neuschneidung von Berufen in Kombination von gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungsgängen;

(9) Modellversuche, in denen die besonderen Fähigkeiten von Frauen, zum Beispiel in den Fremdsprachen, kombiniert werden mit mathematisch-technischen Ausbildungsanteilen. Zu fördern ist dabei die Zusammenarbeit zwischen Sprachinstituten und Fachschulen sowie aller Einrichtungen, die auf europäischer Ebene Sprachausbildungen und Fachausbildungen (zum Beispiel Wirtschaftswissenschaften), aber auch technische und soziale Fähigkeiten, zu einer anerkannten Berufsausbildung verbinden;

(10) Modellversuche, die einen frauenspezifischen Zugang zu gewerblich-technischen Ausbildungen eröffnen, zur Entmystifizierung von Technik und zu einem kritischen und souveränen Umgang mit ihr beitragen;

(11) Modellversuche zur Entwicklung und Erprobung ausbildungsbegleitender Hilfen für Mädchen und Frauen in Betrieben mit geringer Frauenbeteiligung, zum Beispiel Selbstbehauptungstrainings, Beratung gegen frauendiskriminierende Ausbildungspraktiken, Kommunikationsorte für weibliche Auszubildende.

Empfehlung 5/37:

Maßnahmen in Kooperation mit anderen Politikbereichen:

(1) Die Förderrichtlinien für die Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur" sind ein zentrales Instrument der Regionalpolitik. Sie müssen zur Verbesserung der Frauenbeschäftigung herangezogen werden und sind entsprechend umzugestalten.

(2) Investitionen in Arbeitsplätze, die besonders geeignet sind, die Konzentration von Frauen auf wenige Berufe aufzulockern, sind zu begünstigen.

Empfehlung 5/38:

Die Berufsschulen sind zur Bewältigung ihrer bereits bestehenden, aber auch für die Übernahme neuer Aufgaben, ausreichend mit LehrerInnen und Sachmitteln auszustatten. Durch Stipendienprogramme und weitere Maßnahmen (nachträgliche Lehrerausbildung für berufstätige Frauen) muß der weibliche Anteil an Berufsschullehrern erhöht werden.

3. Weiterbildung von Frauen und Wiedereinstieg in den Beruf

In der beruflichen Weiterbildung sind Frauen bisher Stiefkinder. Die Angebote der beruflichen Weiterbildung orientieren sich größtenteils am Idealtyp des (akademisch ausgebildeten) deutschen Mannes in mittleren Führungspositionen mit weiteren Aufstiegsambitionen. Für Frauen fehlen Angebote einer betrieblichen Weiterbildung, die über Anpassungsqualifizierung hinausgeht, und zwar vor allem für formal niedrig qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Wiedereinsteigerinnen in den Erwerbsbereich. Auf diese Defizite muß sich die Weiterbildungsforschung und Weiterbildungsförderung in nächster Zukunft besonders konzentrieren.

Frauenarbeitsplätze sind überproportional von der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien betroffen. Frauen haben diese Veränderungen in den Arbeitsanforderungen zumeist 'on the job', das heißt ohne systematische Weiterbildung bewältigen müssen. Das hat nur ausnahmsweise zu einer Höherbewertung ihrer Arbeiten hinsichtlich Bezahlung und Status geführt. Die Häufung von Frauen in Sackgassen-Berufen, die Ausbildung in Berufen über den Bedarf, die Berufsunterbrechungen, Teilzeit- und prekäre Beschäftigungsverhältnisse, die unbewältigte Ausbildungsnot aus den siebziger und achtziger Jahren, von denen Frauen überproportional betroffen waren, führten bisher zu einer sich **ku-**

mulierenden Benachteiligung von Frauen in der beruflichen Weiterbildung. Hinzu kommen geschlechtsspezifische Selektionsprinzipien der betrieblichen Personalstrategien sowie die Mißachtung der privaten Belastungen und Verpflichtungen für Frauen (mit Kindern) in der Angebotsform von Weiterbildung. Sie machen eine gezielte Weiterbildungspolitik für Frauen umso erforderlicher.

Die erforderliche Weiterentwicklung und der Ausbau von Weiterbildungsmaßnahmen haben — angesichts einer zukünftigen **Gefährdung der Arbeitsplätze in Fraueneinsatzbereichen** — zu berücksichtigen, daß Qualifikationen vermittelt werden, die von Frauen auch in anderen Tätigkeiten benötigt werden können (Transferierbarkeit). Weiterbildungsmaßnahmen sollten sich darüber hinaus gleichzeitig an **erwerbslose und erwerbstätige Frauen richten**; mit ihrer Hilfe sollten neue Tätigkeitsfelder erschlossen und ausgebaut werden, die für die überschaubare Zukunft eine Expansion versprechen. Beispielsweise sollte berufliche Weiterbildung im gewerblich-technischen Bereich auch an der Betreuung, Einrichtung und Steuerung von Automaten und Automatensystemen orientiert sein und bei den Büro- und Verwaltungstätigkeiten den Erwerb von computer- und anwendungsorientierten Kenntnissen für „integrierte Sachbearbeiterinnenfunktionen" beinhalten. Insbesondere bei Weiterbildungsangeboten zur Einführung in den Umgang mit neuen Technologien sind Frauengruppen mit Dozentinnen/Ausbilderinnen zu ermöglichen, weil so nachweislich ein den Lernbedürfnissen und dem spezifischen Verhältnis von Frauen zur Technik angemessener Einstieg besser gelingt.

Eine große Gruppe mit spezifischem Weiterbildungsbedarf bleiben die Wiedereinsteigerinnen in den Beruf nach einer Familienphase. Der schönfärberische Begriff der Berufsrückkehrerinnen verdeckt, daß häufig der erlernte oder vorher ausgeübte Beruf nicht mehr existiert. Darüber hinaus wollen Frauen nach einer Familienphase sich häufig beruflich neu orientieren und ihre in dieser Phase erworbenen Kompetenzen und Interessen in eine neue Berufstätigkeit einbringen. Für diese Gruppen sind besondere Angebote zu machen. Es sind bisher in aller Regel Frauen, die wegen einer Familiengründung ganz oder teilweise aus dem Beruf aussteigen, sie tun dies aber für immer kürzere Phasen und auch in geringerem Umfang als zu früheren Zeiten. Sie werden bisher für ihre gesellschaftlich notwendige, von allen geschätzte und höchst wertvolle Arbeitsleistung in den Familien nicht nur nicht honoriert, sondern noch bestraft. Die Unzumutbarkeit solcher Entwicklungen macht eine allgemeine Arbeitszeitverkürzung, neue Arbeitsregelungen für Eltern (geschützte Teilzeitarbeit) mit vollem Lohnausgleich, aber auch „geteilte Elternschaft" sowie eine sozialstaatliche Absicherung von „Familientätigkeit" und deren Berücksichtigung in der Sozial-, Arbeitslosen- und Rentenversicherung gesellschaftlich erforderlich.

Generell ist anzustreben, daß **Berufsunterbrechungen von kürzerer Dauer für beide Geschlechter selbstverständlich werden**, sowohl aus Gründen der Betreuung von Kindern und pflegebedürftigen Personen als auch aus sonstigen persönlichen Motiven, ohne daß die einzelnen von sozialem bzw. beruflichem Abstieg bedroht werden. Der ausschließlich und dauerhaft voll erwerbstätige Mensch kann angesichts der zu leistenden Aufgaben **im Berufs- und 'Reproduktionsbereich'** nicht der Maßstab für alle sein.

Die Unsichtbarkeit und Unterbewertung der Reproduktionsarbeit beeinflußt vielfach das Selbstbild von Frauen in negativer Weise. Weiterbildungskonzepte müssen die Möglichkeit eröffnen, daß Frauen sich mit ihrer Rolle und der Bedeutung ihrer Arbeit im Haushalt für die Gesamtgesellschaft auseinandersetzen. Zur Stärkung ihres Selbstbewußtseins und zur Ermutigung von Frauen ist es notwendig, daß sie sich im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen mit den unterschiedlichen Rollenerwartungen und den eigenen Ambivalenzen auseinandersetzen können. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Berufsperspektive und eines kritischen Berufsrollenverständnisses.

Zukünftige Weiterbildung muß also eine lebensbegleitende, mit familialen Belastungen zu vereinbarende Korrekturmöglichkeit von Bildungs- und Berufsentscheidungen in Frauen- und Männerbiographien ermöglichen.

Ein wichtiges staatliches Steuerungsinstrument zur Wiedereingliederung von Frauen und zur Abmilderung der Brüche und Qualifikationsverluste ihrer Erwerbsbiographie ist das Arbeitsförderungsgesetz, das im Sinne der genannten Ziele novelliert werden muß.

Allerdings sollte die berufliche Förderung der Frauen vorwiegend über die Betriebe und nur wo nötig über die Arbeitsverwaltung und staatliche Stellen erfolgen. Für diese **Dualität** in der Weiterbildung spricht die bessere Möglichkeit einer Verzahnung von Weiterbildung und beruflichem Ein- bzw. Aufstieg bei betrieblicher Weiterbildung, generell aber auch das Instrumentarium der betrieblichen, gezielt einzusetzenden Frauenförderung. Als gesetzliche Grundlage dient auch hier das zu erlassende Antidiskriminierungsgesetz oder Gleichstellungsgesetz, das alle Betriebe und Verwaltungen auf die Entwicklung und Durchführung betrieblicher Frauenförderung verpflichtet (vgl. Ziffer 6 unten). Eine gezielte staatliche Politik der Durchsetzung wirksamer Frauenförderpläne und -maßnahmen in der privaten Wirtschaft im Rahmen der Wirtschafts- und Strukturpolitik ist darüber hinaus notwendig. Alle Anreiz- und Steuerungsmittel sind zu nutzen, um betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung von erwerbstätigen und erwerbslosen Frauen zu erleichtern.

Frauen (und gegebenenfalls Männer) haben ein Recht auf Erwerbsarbeit nach der „Familienphase". Zu diesem Recht gehört auch, berufliche Ausbildung nachzuholen und/oder zu verbessern. Daher ist die Aufhebung aller Altersgrenzen (siehe Vorschläge zur Reform des BBiG) hier besonders wichtig. Die Maßnahmen, die vorgeschlagen werden, beziehen sich rückwärtsgewandt fast ausschließlich auf Frau-

en, sollten aber zukünftig auch Männer einbeziehen, wenn sie sich in der gleichen Lage befinden.

Wir empfehlen dem Deutschen Bundestag folgende Maßnahmen:

Empfehlung 5/39:

Das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ist hinsichtlich folgender Zielsetzungen zu novellieren:

(1) Zeiten der Berufsunterbrechung und Teilzeitarbeit aus Gründen der Kinderbetreuung begründen Anspruch auf Förderung der Berufsorientierung, Fortbildung und Umschulung und sind bei der Unterhaltsberechnung wie Zeiten der Vollerwerbstätigkeit anzuerkennen.

(2) Die Unterhaltsregelung für Frauen, die beruflich „wieder einsteigen" wollen, muß eine ihre Existenz sichernde finanzielle Leistung beinhalten. Hierfür soll der Zielberuf maßgeblich sein.

(3) Frauen, die nach Phasen der Kinderbetreuung einen beruflichen Wiedereinstieg anstreben und sich beruflich neuorientieren wollen, weil ihr erlernter oder ausgeübter Beruf nicht mehr existiert, Abwertungen erfahren hat oder ihnen keine existenzsichernde Beschäftigung ermöglicht, oder weil sie die in der Familienphase erworbenen Kompetenzen und Interessen mit ihrer neuen Berufstätigkeit verbinden wollen, erhalten Anspruch auf Fortbildung und vollqualifizierende Umschulung in einen neuen Beruf.

(4) Anspruch auf vollqualifizierende Ausbildung erhalten alle Frauen, die vor der familienbedingten Unterbrechung ihrer Erwerbstätigkeit keine berufliche Ausbildung erhielten oder abschließen konnten. Diese Möglichkeit soll auch den Frauen eröffnet werden, die während des Ausbildungsplatzmangels in den achtziger Jahren keine Ausbildung absolvieren konnten, auch wenn sie ihre Berufstätigkeit nicht zur Kinderbetreuung unterbrochen haben (siehe Empfehlungen 1/55ff im Hauptband, Kapitel IV.1.2).

(5) Frauen erhalten nach Phasen der Kinderbetreuung Anspruch auf mehrmonatige Orientierungsseminare, die ihnen Selbstklärung in ihrer biographischen Umorientierung und berufliche (Neu-) Erkundung ermöglichen.

(6) Bei allen AFG-geförderten Weiterbildungsmaßnahmen ist der Lebenssituation von „Wiedereinsteigerinnen" durch angemessene zeitliche Gestaltung (gegebenenfalls auch Teilzeitform) und durch Möglichkeiten der Kinderbetreuung Rechnung zu tragen.

(7) Während Phasen der Kinderbetreuung haben Frauen zur Vorbereitung auf einen beruflichen Wiedereinstieg das Recht zur Teilnahme an (gegebenenfalls aufeinander aufbauenden) betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen (Kontakthalteprogramme). Deren Kosten tragen die Betriebe, die Arbeitsverwaltung gewährt Zuschüsse bei vorliegenden Frauenförderplänen und angemessener zeitlicher Gestaltung sowie gewährleisteter Kinderbetreuung. Darüber hinaus haben Frauen während dieser Phase ein Recht auf kostenfreie Teilnahme an von der Arbeitsverwaltung anerkannten und finanzierten außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen.

(8) Die Bundesanstalt für Arbeit gewährt Betrieben, die Frauen nach Phasen der Kinderbetreuung ihrer Ausbildung entsprechend beschäftigen, Einarbeitungszuschüsse.

Empfehlung 5/40:

In allen Arbeitsamtsbezirken wirkt die Arbeitsverwaltung auf das Angebot spezieller Weiterbildungskurse für Frauen in den Informations- und Kommunikationstechnologien hin.

Empfehlung 5/41:

In allen Ämtern der Arbeitsverwaltung wird eine Gleichstellungsbeauftragte für die Frauenförderung benannt. Sie wird von ihren sonstigen Aufgaben entlastet und erhält eine ihren Aufgaben angemessene Ausstattung und Fortbildung.

Empfehlung 5/42:

Regelungen im Antidiskriminierungs- und Frauenfördergesetz:

(1) Alle Betriebe und öffentlichen Verwaltungen stellen Frauenförderpläne auf. Darin sind Quotierungsregelungen für Frauen bei allen Weiterbildungsangeboten der Gesamteinrichtung vorzusehen.

(2) In die Berichterstattung der Betriebe und des öffentlichen Dienstes über ihre Weiterbildungsangebote sind auch die Frauenfördermaßnahmen aufzunehmen (siehe Empfehlung 2/48 im Hauptband, Kapitel IV.2.2).

(3) Altersober- und -untergrenzen für die Teilnahme von Frauen an Weiterbildungsmaßnahmen, soweit sie betriebsintern praktiziert werden, sind aufzuheben.

(4) Die öffentliche Mittelvergabe an Betriebe ist an umfassende betriebliche Frauenförderpläne einschließlich Quotierungsregelung und die Kontrolle der Einhaltung gebunden.

Empfehlung 5/43:

Bund und Länder fördern verstärkt Forschungsvorhaben, in denen Probleme der Weiterbildung von Frauen bearbeitet werden.

Empfehlung 5/44:

Der Bund, die Länder und Kommunen unterstützen im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur" und aus

sonstigen Mitteln der regionalen Strukturförderung die Bemühungen von Weiterbildungsträgern, die ihr Angebot für Frauen erweitern wollen.

Empfehlung 5/45:

In die Technologieförderungsprogramme ist die Qualifizierung und Förderung der Beschäftigung von Frauen einzubeziehen.

Empfehlung 5/46:

Bund und Länder fördern verstärkt Modellversuche und Pilotprojekte zur Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungsmaßnahmen für Frauen, insbesondere für den Bereich der Orientierungsseminare und der 'frauenspezifischen' Seminare für die Informations- und Kommunikationstechnologien.

Empfehlung 5/47:

Weiterbildungsträger müssen für ihre Anerkennung grundsätzlich den Nachweis erbringen, daß sie bei der Gestaltung ihres Angebots die durch Kinderbetreuung bestehenden Arbeitsbelastungen mit berücksichtigen (Kinderbetreuungsmöglichkeiten, Blockveranstaltungen und anderes).

Empfehlung 5/48:

Tätigkeiten in der 'Familienphase' und dabei entwickelte Kompetenzen werden ergänzend zu Schul- und Berufsabschlüssen als Vorleistungen beim Zugang zum Hochschulstudium (Erstausbildung und Weiterbildung) angerechnet.

4. Hochschulausbildung von Frauen

Frauen können inzwischen selbstverständlich ein Studium absolvieren, und ihr Anteil an den Studierenden insgesamt ist kontinuierlich bis auf 40 % gestiegen. Dies gehört zur Erfolgsbilanz der Frauen-Bildungspolitik. Probleme konzentrieren sich auf

— die schiefe Verteilung der Studentinnen auf die Studiengänge, ihre hohe Repräsentanz in Fachrichtungen mit ungünstigen Beschäftigungsaussichten und ihre minimale Beteiligung speziell in den Technik- und einigen Naturwissenschaften;

— die geringe Repräsentanz von Wissenschaftlerinnen in den höheren Statusgruppen und bei den Nachwuchswissenschaftlern generell;

— fehlende Einrichtungen der Kinderbetreuung in Hochschulnähe;

— die unzureichende Förderung der Frauenforschung.

Die geringe Beteiligung von Frauen in den Ingenieur- und einigen Naturwissenschaften, insbesondere Physik, ist aus mehreren Gründen problematisch. Einmal erstaunt die Konstanz dieses Phänomens in Deutschland über alle Reformmaßnahmen hinweg. Da in anderen europäischen Ländern wie Frankreich, Polen und in der ehemaligen DDR die Anteile von Frauen in diesen Studienrichtungen bedeutend höher liegen, werden offensichtlich die Begabungen von Frauen in den bundesrepublikanischen Bildungseinrichtungen nicht entsprechend unterstützt. Die einseitige Förderung fachlicher Interessen in den Schulen führt erst zu der „geschlechtsspezifischen Polarisierung" von fachlichen Orientierungen, die schließlich auch die Berufs- und Arbeitsmarktchancen ungleich beeinflussen. Technikkompetenz — sei sie erworben oder lediglich unterstellt — erweist sich immer noch, wenn nicht gar immer mehr, als die entscheidende Trennlinie zwischen den Geschlechtern. Angesichts der Zukunftsbedeutung der technologischen Entwicklung wird auch die Frage bedeutsamer, ob Frauen besondere Zugangsweisen zur Technik und ausgeprägte Verantwortlichkeiten im Kontext dieser Entwicklung haben. Zumindest wird der Anspruch deutlicher formuliert, daß Frauen an der Steuerung der technologischen Entwicklung beteiligt sein sollen und müssen und ihre Fach- und sozial-ökologische Kompetenz auch benötigt wird. Um dies zu erreichen, ist eine langfristige Zusammenarbeit von Schule, Hochschule und Wirtschaft erforderlich. Der Bund kann tätig werden mit weiteren Modellversuchen und einer gezielten Forschungsförderung, aber auch mit der Gründung neuer Institutionen speziell für Frauen, die eine praktische Erprobung (unter veränderten Bedingungen) für die Technik- und Naturwissenschaftspotentiale garantieren und auch die Möglichkeiten alternativer Entwicklungen offenhalten.

In den letzten vierzig Jahren hat sich der Anteil von Frauen im wissenschaftlichen Lehrkörper nur in den unteren Positionen etwas erhöht. Er stagniert bei den Hochschullehrerpositionen bei unter 5 %. Das muß und wird sich ändern, wenn eine bessere Vereinbarkeit wissenschaftlicher Berufstätigkeit mit Versorgungsleistungen gegenüber Kindern und anderen Personen und Frauenförderung, insbesondere als gezielte Nachwuchsförderung, in der Wissenschaft betrieben wird (vgl. unser Kapitel IV.3.2 zu den „Perspektiven der Hochschulentwicklung" im Hauptband).

Neben diesen gleichstellungspolitischen Gesichtspunkten stellt sich die Frage, welches der qualitative Beitrag der Frauen zur Wissenschaftsentwicklung sein könnte. Mit der Frauenforschung ist eine Wissenschaftsrichtung im Kontext des sozialen Aufbruchs der neuen Frauenbewegung entstanden, die wichtige Impulse von den Initiativen und Institutionalisierungen der autonomen Frauenforschung außerhalb der Hochschulen erhält und kritische Fragen an die Wissenschaften richtet. Diese beziehen sich auf die unzureichende Aufarbeitung und Tradierung der Beiträge von Frauen zur Wissenschaft und gesellschaftlichen Arbeit. Neben diesem Lückenauffüllen beziehen sich ihre kritischen Reflexionen auch auf wissenschaftliche Ansprüche von Objektivität und Verallgemeinerung solcher Ergebnisse, die unter Ausschluß von Frauen ermittelt wurden oder in denen der männliche Lebenszusammenhang als Maßstab gilt. In der Jugend-, Berufs-, Gesund-

heits- und Geschichtsforschung konnte bisher, jedenfalls in Teilaspekten, aufgezeigt werden, welche Auswirkungen das Geschlecht der Beforschten, aber auch der Forscher selbst auf die Auswahl von Themenstellung und die Ergebnisse hat. Gleichwohl bleibt es eine provozierende, aber noch nicht zu beantwortende Frage, ob die wissenschaftliche Entwicklung anders verlaufen wäre, wenn Frauen sie zu gleichen Teilen hätten mitgestalten können und ob sie zukünftig über eine ausgewogene Beteiligung der Geschlechter zum Beispiel sozialverantwortlichere Ergebnisse hervorbringen wird.

Die Offenheit dieser Frage einerseits und die demokratischen Ansprüche auf Gleichstellung andererseits rechtfertigen eine besondere Förderung der Frauenforschung sowohl im herkömmlichen akademischen Umfeld als auch außerhalb.

Eine aktive Frauenförderpolitik als Hochschul- und Wissenschaftspolitik hat das Verfassungsgebot des Grundrechts in Art. 3 GG zur Grundlage. Das Gleichstellungsgebot geht über das Verbot der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts weit hinaus. Der Staat und seine Organe haben vielmehr aktiv Maßnahmen zu ergreifen, damit vierzig Jahre nach dem Verfassungsauftrag die Realität der Norm angenähert wird. Keinesfalls darf der Gleichberechtigungsartikel als Besitzstandswahrung des männlichen Geschlechts mißinterpretiert werden.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat 1989 einen Bericht mit umfassenden und detaillierten Empfehlungen zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft vorgelegt. Mindestens diese sollten in den nächsten Jahren umgesetzt und alle zwei Jahre fortgeschrieben werden.

Der Bundestag hat bei der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (1985) eine Bestimmung aufgenommen, in der die Hochschulen aufgefordert werden, auf die Beseitigung von Benachteiligungen für Frauen hinzuwirken. Dem müssen Taten folgen.

An den Hochschulen werden bereits Quotierungen verschiedener Art praktiziert, zum Beispiel in Studienfächern mit einem Numerus Clausus und bei den Zulassungsverfahren. Sie enthalten Begünstigungen für Studienanfänger, die einen Wehr- bzw. Ersatzdienst geleistet haben, für Ausländer und andere mehr. In den letzten Jahren spitzt sich nun auch in vielen Expertenkreisen und Gruppen von Betroffenen die Auffassung zu, daß sich ohne eingreifende Quotierungsregelungen sowie für Wissenschaftlerinnen gezielt eingesetzte Sonderprogramme die Benachteiligung von Frauen in der Wissenschaft kaum ändern wird. Appelle an den Gerechtigkeitssinn und die Vernunft der Entscheidungsträger in den Hochschulen haben sich als wenig wirksam erwiesen im Vergleich zur Effektivität der herkömmlichen „Seilschaften".

Der Bund kann auf die Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen außerhalb der Hochschulen Einfluß nehmen über Gesetze bzw. deren Novellierungen, über Forschungsprogramme, die Wahrnehmung von Gemeinschaftsaufgaben und die Aufgabenerweiterung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Wir empfehlen dem Deutschen Bundestag daher folgende Maßnahmen:

Empfehlung 5/49:

Das Hochschulrahmengesetz wird novelliert und um folgende Bestimmungen ergänzt:

(1) An den Hochschulen ist das Amt einer Frauenbeauftragten einzurichten. Es ist personell und sachlich angemessen auszustatten. Die Frauenbeauftragte wird von allen Frauen gewählt und von einer Gleichstellungs-Kommission unterstützt. Sie hat das Recht zur Akteneinsicht und ein Veto-Recht bei Berufungen und Einstellungsverfahren, sofern sie Gründe für eine Benachteiligung von Frauen geltend machen kann.

(2) Die Hochschulleitungen erhalten die Auflage, Förderpläne zur Erhöhung des Anteils von Wissenschaftlerinnen im Lehrkörper und von Studentinnen in Studienfächern, in denen sie bisher kaum vertreten sind (unter 40 %), aufzustellen. Geeignete Sanktionsmöglichkeiten sind zu entwickeln. Fachbereiche und Hochschulen, die besondere Anstrengungen und Erfolge in der Frauenförderung aufweisen, sollten positive Anreize erhalten.

Empfehlung 5/50:

Der Bund-Länder-Kommission wird als Aufgabenbereich die Frauenförderung an Hochschulen und den von Bund und Ländern gemeinsam geförderten Forschungseinrichtungen, zum Beispiel Blaue Liste-Institute, übertragen. Sie hat alle zwei Jahre über die Entwicklung zu berichten. Sie prüft, inwieweit zusätzliche gesetzliche Regelungen erforderlich sind.

Empfehlung 5/51:

Bund und Länder sorgen im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe „Aus- und Neubau der Hochschulen" für die angemessene räumliche und sächliche Ausstattung von Angeboten der Kinderbetreuung an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen. Jede Hochschule macht für Hochschulangehörige mit Kindern ein ausreichendes Angebot sowohl dauerhafter als auch vorübergehender Betreuungsmöglichkeiten.

Empfehlung 5/52:

Der Bund sorgt für ein ausreichendes Angebot an Beratungsmöglichkeiten (psycho-soziale Beratung, Studienberatung) für Studentinnen. Einbezogen werden sollten auch Beratungen zur Berufseinmündung. Beratungs- sowie Förderangebote für Frauen in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern sind vorrangig zu realisieren.

Empfehlung 5/53:

In die Graduierten- und Postgraduierten-Programme ist eine 50%-Quote für Nachwuchswissenschaftlerinnen einzufügen. Die Gesamtsumme wird um den entsprechenden Anteil des Frauenzuwachses erhöht.

Empfehlung 5/54:

Der Bund legt gemeinsam mit den Ländern ein umfassendes Stellen- und Stipendien-Programm zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses auf. Es darf die Möglichkeit für Frauen in den Normalverfahren nicht beschneiden.

Die Förderbedingungen sind so zu gestalten, daß sie einen Ausgleich für Nachteile, die durch die Betreuung von anderen Personen und die Kindererziehung entstehen, herstellen. Dazu gehören vor allem Teilzeitbeschäftigung, verlängerte bzw. flexible Fristen für die Qualifikationsphase und die Verlängerung von Zeitverträgen um Zeiten des Mutterschutz- und des Erziehungsurlaubs. Altersgrenzen für die Inanspruchnahme werden nicht eingeführt.

Empfehlung 5/55:

Der Bund legt ein Programm zur Frauenforschung auf. Dieses enthält Projektförderung, institutionelle Förderung und Zusatzförderungen. Institutionell gefördert werden künftig auch außerhochschulische Forschungseinrichtungen der autonomen Frauenforschung (Bundesarbeitsgemeinschaft autonomer Frauenforschungseinrichtungen). Dazu werden zusammen mit diesen Institutionen angemessene Förderkriterien entwickelt (Lila Liste).

Die Zusatzförderung gilt sowohl für Projekte als auch für die Förderung der Institutionen mit unzureichender Grundausstattung, um eine größere Forschungskontinuität in diesem Bereich zu gewährleisten.

Empfehlung 5/56:

Die Bundesregierung unterstützt die institutionelle Etablierung des neu gegründeten „Rates der Frauen in Wissenschaft, Technik und Kunst". Dieser Rat hat die Aufgabe, die Gremien der Forschungsförderung und Wissenschaftsplanung zu beraten und ihre Politik so zu verändern, daß für Frauen bestehende Benachteiligungen aufgehoben werden. Des weiteren hat er die Aufgabe, Frauenforschung sowie Forschung und Kunst von Frauen zu fördern und entsprechende Stellungnahmen und Empfehlungen auszusprechen.

Empfehlung 5/57:

Bund und Länder unterstützen ein Netz von Koordinationsstellen für Frauenforschung und Frauenstudien an den Hochschulen für eine Pilotphase von zehn Jahren. Der Bund legt hierfür ein eigenes Programm auf. Dieses hat das Ziel, eine Schwerpunktsetzung zur Frauenforschung im Bundesgebiet zu unterstützen, Frauenforschungsprofessuren anzusiedeln, die Verankerung von Frauenforschung als Wahlpflichtfach in den Studien- und Prüfungsordnungen voranzutreiben, die Frauenforschung an den Hochschulen zu koordinieren und in die Region hineinzuwirken, indem wissenschaftliche Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung angeboten werden.

Empfehlung 5/58:

Bund und Länder fördern die Technik- und Naturwissenschaftspotentiale von Frauen in weiteren Modellversuchen.

Empfehlung 5/59:

Bund und Länder vereinbaren die Errichtung einer Technischen Universität für Frauen. An dieser Universität sollen technische und naturwissenschaftliche Studiengänge mit neuen fachlichen Kombinationen unter systematischer Integration ökologischer und sozial verantwortbarer Kriterien angeboten werden. An ihr sollen Frauen studieren, die auch von einem Lehrkörper unterrichtet werden, der sich mehrheitlich (zu Zweidrittel) aus Frauen zusammensetzt. Die Gründung einer solchen Universität sollte als praktisches Beispiel alternativer Technik- und Frauenförderung zugleich betrieben werden und einen Raum schaffen, in dem Frauen 'eigene und neue Wege' in technischer und naturwissenschaftlicher Bildung und Forschung gehen können.

Empfehlung 5/60:

Bund und Länder legen ein gemeinsames Stipendienprogramm in Mathematik und technik- und naturwissenschaftlichen Studienfächern auf. Lehramtsstudentinnen werden dabei besonders berücksichtigt.

5. Gleichstellung der Geschlechter im allgemeinbildenden Schulsystem

In den allgemeinbildenden Schulen ist eine Diskriminierung der Schülerinnen auf den ersten Blick kaum mehr ersichtlich. Die Beteiligung an weiterführenden Schulen und die Leistung der Mädchen ist statistisch unauffällig oder gar erfreulich. Mangelnde Gleichberechtigung zeigt sich hier hauptsächlich in qualitativer Weise: im geringeren Selbstvertrauen der Schülerinnen, in veralteten Lehrbuchinhalten und in der „kulturellen Minderbewertung von Frauen" aus Vorurteilen und nachhinkenden Traditionen heraus. Schule produziert diese kulturelle Diskriminierung nicht eigenständig, sie ist aber daran beteiligt, und sie steuert ihr noch zu wenig entgegen. Es sind eingeschliffene „Selbstverständlichkeiten" von Ungleichbehandlung, die das allgemeine Erziehungsziel der Gleichberechtigung und

die Ablösung tradierter Rollenklischees konterkarieren.

Die Verankerung eines explizit formulierten Erziehungsziels „Fähigkeit zum gleichberechtigten Umgang der Geschlechter" in den Schulgesetzen der Länder kann, wie einige feministische Pädagoginnen es fordern, zur Bewußtseinsbildung beitragen. Darauf sollte der Bund im Rahmen seiner Möglichkeiten hinwirken. Bedeutsamer ist eine „alltagspraktische" Vorbereitung aller Schüler und Schülerinnen auf eine gleichberechtigte Partnerschaft im persönlichen Leben, auf gleichverteilte Erwerbs- und Familienarbeit und geteilte Elternschaft. Dies war auch die entscheidende Begründung für die allgemeine Einführung der Koedukation, ohne daß diese bisher qualitativ eingelöst wurde.

Der Bund hat Einwirkungsmöglichkeiten auf das allgemeinbildende Schulsystem über die Bund-Länder-Kommission, seine Forschungsförderung und Fachtagungen. Er sollte diese verstärkt nutzen.

5.1 Ausbau der Einrichtungen zur Kinderbetreuung: Ganztagsschulen, Kindertagesstätten, Horte, garantierte feste Schulzeiten

Die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern/Eltern schulpflichtiger Kinder macht **die Lücke im gesellschaftlichen Angebot an Kinderbetreuungsmöglichkeiten** offensichtlicher.

Die Verringerung der Kinderzahlen in den Familien führt zu der Notwendigkeit einer bewußten Organisation von sozialen und kulturellen Erfahrungen sowie Austauschmöglichkeiten zwischen Kindern auf privater Ebene, die jedoch sozial sehr selektiv ist.

Die Schulen wären ein geeigneter Ort, Ganztagsangebote im Sinne einer „ganzheitlichen" Bildung für Schüler/innen ohne soziale Selektion zu machen. Sie müßten auch in die Lage versetzt werden, feste Unterrichts- und Betreuungszeiten in der Primar- und Sekundarstufe sicherzustellen. Für etwa 30 — 40 % der Schüler/innen eines Altersjahrgangs werden diese benötigt.

Empfehlung 5/61:

Der Anspruch jedes Kindes auf einen Kindergartenplatz nach Ablauf der Mutterschaftsfristen bzw. der gesetzlich zugestandenen Erziehungszeit wird gesetzlich gesichert.

5.2 Überarbeitung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, Mädchenförderung im Unterricht

Schulbücher und Unterrichtsmaterialien stellen immer noch veraltete Muster der Geschlechtsrollen dar. Die feministische Kritik daran ist alt, sie ist aber relativ wirkungslos geblieben. Mädchenförderung und der Abbau von Frauendiskriminierung müssen auch in der Schul- und Unterrichtspraxis wirksam werden.

Empfehlung 5/62:

Über die Bund-Länder-Kommission wirkt der Bund darauf hin, daß

(1) in Zusammenarbeit mit geeigneten Forschungseinrichtungen und unter Beteiligung von Eltern, Lehrer/innen und Frauengruppen Kriterien und Verfahren für die Überarbeitung genehmigter und für die Genehmigung neuer Schulbücher und Unterrichtsmaterialien mit dem Ziel entwickelt werden, Mädchen und Frauen diskriminierende Inhalte zu entfernen und Inhalte, die positive Frauenidentifikation ermöglichen, verstärkt zu berücksichtigen;

(2) mädchenfördernde Unterrichtsinhalte und -methoden entwickelt werden. Modellversuche und Fachtagungen sollen Vorschläge sowohl zur Entwicklung entsprechender Richtlinien als auch zur schulinternen Fortbildung anvisieren;

(3) in die Lehrer/innenaus- und -fortbildung Angebote aufgenommen werden, die die Reflexion über Gründe und Auswirkungen mädchen- und frauendiskriminierender Schulpraxis stärken.

Darüber hinaus aktiviert der Bund seine Beteiligung und Einflußmöglichkeiten in der Deutschen UNESCO-Kommission.

5.3 Gleichbeteiligung von Frauen an Leitungs- und Funktionsstellen

Die geringe Besetzung von Leitungs- und Funktionsstellen mit Frauen hängt mit der bisherigen Doppelbelastung berufstätiger Frauen, der allgemeinen Einführung der Koedukation, wodurch der Anteil von Schulleiterinnen (Mädchenschul-Direktorinnen) zurückgegangen ist, sowie mit der Organisation hierarchischer Leitung überhaupt zusammen. Es ist davon auszugehen, daß von Frauen in Leitungspositionen auch Modellwirkungen für Schüler/innen ausgehen und Autoritäts- und Kompetenzvorstellungen geprägt werden. Länder und Kommunen sollten zukünftig daher die Leitungs- und Funktionsstellen je zur Hälfte mit Frauen und Männern besetzen.

Wir empfehlen daher folgende Maßnahmen:

Empfehlung 5/63:

In einem Antidiskriminierungs- bzw. Gleichstellungsgesetz mit Quotierungsgebot (siehe Ziffer 6) werden die gesetzlichen Voraussetzungen für die Herstellung der Gleichstellung der Geschlechter auch bei der Wahrnehmung von Leitungs- und Funktionsstellen geschaffen.

Empfehlung 5/64:

Bund und die Länder initiieren und finanzieren Modellversuche, in denen kollegiale, Teilzeit- und alternative Formen von Leitung erprobt werden. Die

Länder schaffen die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen.

Empfehlung 5/65:

Der Bund wirkt im Rahmen seiner Möglichkeiten darauf hin, daß Weiterbildungsangebote (zum Beispiel Orientierungsseminare, Selbstbehauptungstrainings, Zusatzausbildung) für Lehrerinnen und in der Weiterbildung Tätige angeboten werden, die Frauen für die Übernahme von Leitungsfunktionen motivieren und befähigen. Eine Vereinbarkeit mit privaten Versorgungs- und Betreuungsaufgaben ist immer sicherzustellen.

5.4 Vorbereitung von Berufsentscheidungen der Schüler/innen

Die Berufsorientierung erfolgt in der Schule vorwiegend über den Lernbereich Arbeitslehre, über Betriebspraktika und Betriebserkundungen. Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung der Jugendlichen auf ihre berufliche Zukunft steht angesichts schneller Veränderungen im Arbeits- und Privatleben vor besonderen Herausforderungen. Die Berufswahl ist eine entscheidende Weichenstellung für das Leben und daher verstärkt ins Blickfeld der pädagogischen und bildungspolitischen Bemühungen zu stellen. Vordringlich ist eine Ausweitung der beruflichen Optionen junger Frauen, aber auch eine verstärkte technische Grundqualifizierung sowie eine Ausweitung der Möglichkeit, „gegengeschlechtliche" Praxisfelder zu erkunden und entsprechende Praktika zu machen.

Eine Orientierung auf die Erwerbsarbeit reicht jedoch nicht aus. Es muß vielmehr ein erweitertes Konzept für den Lernbereich Arbeitslehre entwikkelt werden, das sich auf alle Bereiche von Arbeit bezieht. Sowohl Erwerbsarbeit in Betrieben, Verwaltungen, sozialpflegerischen und anderen Einrichtungen als auch die unbezahlte Arbeit in privaten Haushalten und in der Nachbarschaft wie auch öffentliche Haushalte sollen didaktische Bezugspunkte sein und zu gleichen Anteilen thematisiert werden. Den Problemen einer Vereinbarkeit dieser unterschiedlichen Arbeitsbereiche für Frauen und Männner sowie der Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern sollte besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dies kann wie folgt geschehen:

Neben obligatorischen Betriebspraktika und -erkundungen werden in allen Schulformen und Schulen Erkundungen in nichtbezahlten Arbeitsfeldern und Sozialpraktika für Mädchen und Jungen verpflichtend eingeführt. Die Berufsorientierung/Berufswahlhilfe soll auf eine Erweiterung des Berufswahlspektrums besonders von Mädchen, aber auch von Jungen, zielen und Mädchen ermutigen, Berufsausbildungen auch in solchen chancenreichen Berufen zu beginnen, die zur Zeit noch als Männerberufe gelten. Jungen sollen ermutigt werden, auch solche Berufsausbildungen zu beginnen, die als „unmännlich" angesehen werden. Daher empfehlen wir:

Empfehlung 5/66:

Bund und Länder sollten über die Bund-Länder-Kommission und die Kultusministerkonferenz zu gemeinsamen Vereinbarungen über Maßnahmen mit folgenden Zielen kommen:

(1) Ein erweitertes Konzept für den Lernbereich Arbeitslehre ist zu entwickeln und in Modellversuchen zu erproben (vergleichbar den BLK-Empfehlungen zu den Informations- und Kommunikationstechnologien), welches nach der Auswertung der Modellversuchsreihe durch Rahmenvereinbarungen für alle Bundesländer verbindlich in die Regelpraxis übernommen werden kann.

(2) Forschungsvorhaben zur wissenschaftlichen Grundlegung und Entwicklung der Modellversuche sowie zu ihrer Begleitung, Auswertung und Implementation in die Regelpraxis sind zu initiieren und finanziell abzusichern.

Empfehlung 5/67:

In dem erweiterten Modellversuchsprogramm sind vordringlich zu fördern:

(1) Modellversuche zur Erweiterung der Berufsorientierung von Mädchen. Sie sollten generell an den Stärken der Frauen ansetzen und ihre Handlungskompetenz zur Durchsetzung ihrer Bildungs- und Ausbildungswünsche fördern.

(2) Modellversuche zur Doppelorientierung von Jungen auf Beruf und Haus- bzw. familiale Arbeiten.

(3) Modellversuche zur Umsetzung von Forschungsergebnissen zu mädchenfreundlichen Unterrichtsinhalten und Methoden.

(4) Modellversuche, die die Lernmöglichkeiten von Mädchen in geschlechtshomogenen Differenzierungsgruppen evaluieren (innerhalb koedukativer Schulen).

(5) Versuchsschulen mit dem Ziel, eine emanzipatorische Mädchenbildung zu entwickeln und zu erproben, deren Ergebnisse in die Praxis der Koedukation übertragbar sind.

Empfehlung 5/68:

Bund und Länder legen ein gemeinsames Stipendienprogramm für männliche Lehramtsstudenten in den Fächern Haushaltslehre und Textilgestaltung auf.

5.5 Förderung von schulbezogener Frauenforschung

In den letzten Jahren waren es vorrangig Ergebnisse der Frauenforschung, die zur Aufklärung geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung in den Schulen beigetragen haben: als Sexismus-, Gewalt- und Koedukationskritik. Die Kritik an der Praxis der Koedukation aus feministischer Sicht zielt jedoch

insgesamt und langfristig betrachtet auf eine Qualifizierung der Koedukation als Praxis der Gleichbehandlung. Dazu kann durchaus eine fachbezogene und phasenweise Auflösung des gemeinsamen Unterrichts von Jungen und Mädchen gehören, sofern sie die Wirkungsweisen aufdeckt, wie potentiell Gleiches ungleich wird. Dies liegt im Interesse einer verstärkten Förderung von Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern, parallel aber auch im Interesse einer Förderung von sozialen Fähigkeiten bei Jungen. Diese gegengeschlechtliche Erweiterung der Fähigkeiten von Mädchen und Jungen ist eine pädagogische Herausforderung, die praktisch vielseitig erprobt und durch handlungsbegleitende Forschung unterstützt werden muß. Ein besonderes Gewicht ist auch auf die Entwicklung von mädchenzentrierten didaktischen Konzepten von Unterricht in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik und anderen mehr zu legen.

Empfehlung 5/69:

Der Bund legt ein Forschungsprogramm „Erziehungswissenschaftliche Frauenforschung" auf. Darin fördert er vordringlich Forschungsvorhaben, in denen die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für eine gezielte Mädchenförderung entwickelt werden. Auch Forschungsvorhaben zum Lern-, Kommunikations- und Sozialverhalten von Jungen sollten in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden.

Empfehlung 5/70:

Bund und Länder fördern verstärkt fachdidaktische Forschungsvorhaben, in denen das selbstverständliche Interesse von Schülerinnen an der Rolle und Bedeutung von Frauen in Vergangenheit und Gegenwart als fachwissenschaftliche Fragestellung und als didaktischer Bezugspunkt angemessen aufgegriffen wird.

Empfehlung 5/71:

Bund und Länder initiieren fachdidaktische Forschung mit dem Ziel einer Förderung und Motivation von Schülerinnen in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Technik und sichern es finanziell ab.

In den Naturwissenschaften sollten vor allem solche Forschungsvorhaben gefördert werden, in denen Modelle einer disziplinübergreifenden ökologischen (Grund-) Bildung entwickelt werden. Daneben sollten auch solche Forschungsvorhaben stehen, die einen kritischen, frauenspezifischen Technikzugang thematisieren und dies als besondere Stärke von Schülerinnen zum didaktisch/methodischen Schlüsselbezugspunkt machen, um diese zu einem souveränen Umgang mit Technik in Beruf und privatem Leben zu befähigen.

Empfehlung 5/72:

Forschungsvorhaben, die das besondere Interesse von Schülerinnen an einer Einschätzung der sozialen und ökologischen Folgen von Technik als didaktischen Bezugspunkt aufgreifen und auf fächerübergreifendes Lernen abzielen, sollten bevorzugt berücksichtigt werden.

6. Gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen, die aus bildungspolitischer Perspektive mitunterstützt bzw. gefordert werden

Empfehlung 5/73:

Die Bundesregierung legt dem Deutschen Bundestag ein Antidiskriminierungs- bzw. Gleichstellungsgesetz zur Aufhebung der Benachteiligung von Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere in der Erwerbsarbeit, vor. Die Diskriminierung von Frauen wird in einer Generalklausel prinzipiell für unzulässig erklärt. Die Gewährleistung von Einflußnahme und Beteiligung von Frauen wird im gleichen Umfang wie die von Männern für alle gesellschaftlichen Bereiche garantiert. Auf der Basis des Gesetzes sollen Frauen das Recht und die Möglichkeit erhalten, sich individuell und kollektiv gegen Diskriminierungen zu wehren und ihre Rechte einzuklagen.

In dem Gesetz sind Rahmenrichtlinien zur Frauenförderung vorzusehen.

Empfehlung 5/74:

Bestandteil des Antidiskriminierungsgesetzes ist ein Quotierungsgesetz, in dem die Gleichstellung von Frauen und Männern im Beruf sowie ein gleichberechtigter Zugang zu Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, Umschulungsmaßnahmen sowie zum Studium sichergestellt wird (siehe auch Empfehlung 5/30).

Anbieter von Ausbildungsplätzen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst sowie Hochschulen, berufsbildende Schulen, Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung und Träger von Umschulungsmaßnahmen sowie sonstiger vergleichbarer Aktivitäten werden verpflichtet, Frauen auf allen Ebenen und in allen Bereichen, in denen sie unterrepräsentiert sind, solange zu bevorzugen, bis sie zu mindestens 50 % vertreten sind.

Empfehlung 5/75:

Das Antidiskriminierungsgesetz sieht an allen Arbeitsämtern, Hochschulen, außeruniversitären und von Bund und Ländern geförderten Forschungseinrichtungen und berufsbildenden Schulen Gleichstellungsbeauftragte vor, die den gleichberechtigten Zugang von Frauen sichern und für Beschwerden zuständig sind.

Empfehlung 5/76:

Die Tarifparteien werden aufgefordert, Regelungen für Modelle geschützter Teilzeitarbeit für Väter und Mütter sowie zur Arbeitszeitverkürzung ohne Lohneinbuße (für Eltern bzw. für Personen mit privaten Versorgungsleistungen gegenüber betreuungsabhängigen Personen) zu vereinbaren. Bund, Länder und die Tarifparteien entwickeln ein entsprechendes Finanzierungsmodell.

Empfehlung 5/77:

Bund und Länder wirken durch weitere geeignete Maßnahmen der Frauenförderung im Bereich von allgemeiner Bildung, Berufsbildung und Weiterbildung verstärkt auf die Umsetzung des Gleichheitspostulats des Grundgesetzartikels 3 Abs. 2 hin. Soweit noch nicht erfolgt, sind auf EG- oder UN-Ebene gefaßte Beschlüsse und Programme auf geeignete Weise zu realisieren:

— Entschließung der im Rat der Europäischen Gemeinschaft vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 3. Juni 1985 mit dem Aktionsprogramm zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen im Bildungswesen;

— Programm der Europäischen Gemeinschaft: Chancengleichheit der Frauen 1986 — 1990;

— Entschließung des Europäischen Parlaments: Chancengleichheit zwischen Jungen und Mädchen im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung;

— Abschlußdokument der UN-Weltfrauenkonferenz von Nairobi 1985: Zukunftsstrategien von Nairobi zur Förderung der Frau (Ziffern 167-173).

Anhang C
Zusammenfassungen der von der Kommission in Auftrag gegebenen Gutachten

Kapitel C.1
Strukturwandel im ländlichen Raum — Anforderungen an die Bildungspolitik des Bundes

Gutachterin:

Doris von Dosky

Untersuchungsauftrag:

Aufgabe des Gutachtens war es, eine Definition des Begriffs „ländlicher Raum" zu liefern und für die Bildungspolitik bedeutsame regionale Disparitäten zu beschreiben. Ausgehend von den im Einsetzungsbeschluß aufgeführten Anforderungen an die zukünftige Bildungspolitik des Bundes sollte dabei die Bildungspolitik als ein zentrales Handlungsfeld der Regionalpolitik für den ländlichen Raum betrachtet werden.

Entsprechend lag ein erster Schwerpunkt der Analyse in der Bewältigung und Mitgestaltung des sektoralen und regionalen Strukturwandels. Fragen der Bildungsversorgung, insbesondere im Hinblick auf die Berufsvorbereitung für alle Jugendlichen, mußten angemessene Berücksichtigung finden.

Weiter war zu untersuchen, wie sich die Kleinbetriebsstruktur, welche die Landwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland prägt, die durch Abwanderungen gefährdet ist, voraussichtlich entwikkeln wird und wie sie — auch mit der Hilfe von Bildung und Wissenschaft — erhalten werden kann.

Im Rahmen dieses Gutachtens war zu prüfen, inwieweit es möglich ist, Qualifizierungsmaßnahmen innerhalb des landwirtschaftlichen Bereichs zu halten, welche Möglichkeiten einer Intensivierung bestehen (zum Beispiel überbetriebliche Ausbildungsstätten, Landwirtschaftsschulen) und inwieweit nichtagrarische Berufe zu empfehlen sind, dies auch im Hinblick auf eine Doppelqualifikation für Nebenerwerbslandwirte.

Im Bereich der Berücksichtigung ökologischer Erfordernisse bzw. der durch ein neues ökologisches Bewußtsein gegebenen Chancen (Beschäftigungsperspektiven im ökologischen Landbau) lag ein dritter Schwerpunkt.

Neben der beruflichen Erstausbildung sollte es immer auch zugleich um Möglichkeiten der Weiterbildung in ländlichen Regionen gehen.

Das Gutachten hatte sich neben den ökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Aspekten auch allgemeineren Aspekten der Jugendforschung zu widmen. Ein wichtiger Schwerpunkt stellte die Berücksichtigung der Stellung der Frau in der Berufsbildung des ländlichen Raumes sowie der technologische Wandel dar.

Zusammenfassung:

Der ländliche Raum ist kein homogenes Wirtschaftsgebiet, sondern ein Raum mit sehr unterschiedlicher Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur, je nach seiner Lage und Entfernung zu überregionalen Verdichtungsräumen, der landwirtschaftlichen Nutzung und der Eignung für den Fremdenverkehr. Dementsprechend sind auch die Probleme der einzelnen ländlichen Räume sehr unterschiedlich und damit auch das Maßnahmenpaket zur Lösung dieser Probleme.

Das generelle Problem des ländlichen Raumes besteht in der insgesamt rückläufigen Bevölkerung, in den strukturschwachen Regionen und in der auch weiterhin bestehenden Sogwirkung der Arbeitsmarktzentren, die zu der Abwanderung vor allem der jungen Bevölkerung — und dabei speziell der qualifizierten — führen. Damit wird die Aufrechterhaltung einer Mindestversorgung an Infrastruktureinrichtungen problematisch. Ländliche Räume im Einzugsbereich von großen Agglomerationen (Beispiel: Region Ingolstadt) kennen diese Probleme nicht. In diesen ländlichen Räumen sind die Infrastrukturausstattung, die Erwerbs- und Einkommensmöglichkeiten sowie die Bevölkerungsentwicklung günstig. Die ehemals landwirtschaftlich geprägten Dörfer haben sich inzwischen zu Wohndörfern verwandelt, die auch den in den Agglomerationen tätigen Arbeitskräften einen Wohnort bieten. Die Zahl der Nebenerwerbslandwirte ist in diesem Typ des ländlichen Raumes hoch, bieten sich ihnen doch hier eine ganze Reihe von außerlandwirtschaftlichen Erwerbsalternativen. In diese sich ständig weiter ausdehnenden ländlichen Einzugsbereiche der Agglomerationen weichen auch immer mehr Unternehmen aus dem Verdichtungsraum aus und tragen dazu bei, daß der von den Städten getragene Wachstumsprozeß im Zuge eines spill-over-Prozesses auch in den ländlichen Raum getragen wird.

In ländlichen Räumen mit starken Mittelzentren (Beispiel: nördliches Schleswig-Holstein) ist die Infrastrukturausstattung im allgemeinen gut, und sofern noch günstige bodenklimatische Verhältnisse und eine ausreichende landwirtschaftliche Betriebsgrößenstruktur hinzukommen, bieten sich auch in der Landwirtschaft günstige Einkommensbedingungen. Der landwirtschaftliche Strukturwandel geht auch in diesen Räumen weiter hin zur Aufstockung von Betrieben mit mehr als 30 Hektar landwirtschaftlicher Nutzfläche. Starke Mittelzentren erleichtern auch die Aufgabe, Aus- und Weiterbildungsaktivitäten so weit wie möglich dezentral an-

zubieten. Ausreichende Bildungsangebote sind in Verdichtungsräumen selbstverständlich, während im ländlichen Raum in diesem Bereich noch teilweise erhebliche Defizite existieren.

Periphere ländliche Räume (peripher im Sinne von Räumen, die sowohl aus geographischer, ökonomischer als auch politischer Sicht im Bundesgebiet eine Randlage einnehmen) lassen sich in drei verschiedene Gebietstypen gliedern: Ein Beispiel für periphere ländliche Räume mit kleineren Mittelzentren und einer recht guten Mischung in der industriellen Betriebsgrößenstruktur, durchschnittlicher Dienstleistungsversorgung, teilweise aber bedeutsamen Infrastrukturdefiziten (bedeutsam für die weitere wirtschaftliche Entwicklung) wie zum Beispiel Defiziten in der Verkehrsinfrastruktur, ist die Region Bodensee-Oberschwaben. Auch an dieser Region ließen sich die erheblichen Unterschiede in Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur innerhalb des gleichen Raumtyps verdeutlichen, wie sie in den Landkreisen Sigmaringen und Bodensee zum Ausdruck kommen.

Wesentlich größere Probleme stellen sich in peripheren ländlichen Räumen mit überkommenen industriellen Strukturen wie beispielsweise der Region Oberfranken mit ihrer traditionellen Keramikindustrie, Textil- und Metallverarbeitung. Die Strukturpobleme in diesen Industriebereichen tragen zusätzlich zu der sehr hohen Arbeitslosenquote in diesem Raumtyp bei. Es dominiert traditionell die Nebenerwerbslandwirtschaft, doch bieten sich den Landwirten nur unqualifizierte, schlecht bezahlte außerlandwirtschaftliche Erwerbsmöglickeiten. In diesen Räumen stellt sich dementsprechend das zweifache Problem, nicht nur die Qualifikation der Erwerbstätigen verbessern zu müssen, sondern auch die Wirtschaftsstruktur generell umzugestalten. Da die Situation zusätzlich durch erhebliche Defizite in der Infrastrukturausstattung verschärft wird, stellt sich der Lösungsansatz sehr komplex dar. Neben Maßnahmen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik sind auch die Politikbereiche Regional-, Verkehrs- und Landwirtschaftspolitik angesprochen, die problemadäquat und regionsspezifisch eingesetzt werden müssen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß innerhalb des sogenannten „ländlichen Raumes" erhebliche Unterschiede hinsichtlich Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur, Einkommensmöglichkeiten und Infrastrukturausstattung bestehen, die es verhindern, ein „Programm" zur Entwicklung ländlicher Räume aufzustellen. Daher soll im folgenden auf einzelne Problempunkte, die im Rahmen der Bildungspolitik von besonderer Bedeutung sind, näher eingegangen werden, wobei allerdings nicht genug betont werden kann, daß es wenig Sinn macht, die Lösung für die Probleme der ländlichen Räume ausschließlich in der Bildungspolitik zu suchen, obwohl die Koordination verschiedener Politikbereiche erfahrungsgemäß mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist. Sollen Maßnahmen der Bildungspolitik effizient sein, bedarf es ihrer Ergänzung durch andere Politiken, um die Probleme eines bestimmten Raumes global angehen zu können. Es ist wenig sinnvoll, einseitig die Qualifikation der Beschäftigten zu erhöhen, wenn entsprechende Arbeitsplätze in der regionalen Wirtschaftsstruktur überhaupt nicht vorhanden sind, also nur die vermehrte selektive Abwanderung gefördert würde. Betriebe mit qualitativ hochwertigen Arbeitsplätzen benötigen aber wiederum ein entsprechendes Umfeld im Bereich Arbeitskräftepotential und Infrastrukturausstattung. Sind die überregionalen und innerregionalen Verkehrsverbindungen ungünstig (Beispiel: Region Bodensee-Oberschwaben und Oberfranken), so dürfte es schwerfallen, positive Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur vorzunehmen. Ohne ein Basisangebot an Bildungseinrichtungen, die weiter dezentralisiert werden können, sind weder Qualifikationsverbesserungen noch eine Umgestaltung der Wirtschaftsstruktur durchsetzbar.

Die Versorgung Jugendlicher mit Ausbildungsplätzen weist teilweise erhebliche Unterschiede auf. Aufgrund der demographischen Entwicklung ist auch der ländliche Raum vermehrt vom Schülerrückgang betroffen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die berufliche Qualifizierung und die schulischen Bildungsangebote im ländlichen Raum sicherzustellen und auch bei geringerer Frequentierung Bildungseinrichtungen aufrechtzuerhalten. Die im ländlichen Raum vielfach vorliegende Dominanz kleiner und mittlerer Betriebe sowie des Handwerks bietet zum einen Chancen, andererseits stellt sie auch spezifische Probleme. Gerade dieser Betriebstyp weist traditionell eine sehr hohe Ausbildungsintensität auf und erweist sich als sehr flexibel in seiner Reaktion auf veränderte gesamtwirtschaftliche Rahmenbedingungen. Aufgrund seines hohen Bedarfs an qualifizierten Fachkräften bietet er gerade auch für Nebenerwerbslandwirte interessante Erwerbsmöglichkeiten, bedarf jedoch gleichzeitig spezifischer Innovations- und Betriebsentwicklungsberatung, die an seinen besonderen Charakteristika ansetzt. Dazu gehört auch ein überbetriebliches Angebot an Ausbildungseinrichtungen, um das Ausbildungsangebot so attraktiv wie möglich zu gestalten und den Jugendlichen in diesen Betrieben eine moderne Ausbildung zu bieten, die es ihnen ermöglicht, auch in der Industrie einen qualifizierten Arbeitsplatz zu erhalten. Die Kammern sind bundesweit bemüht, die Kenntnisse moderner Techniken dezentral in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen zu vermitteln. Wie das Beispiel der Region Bodensee-Oberschwaben verdeutlicht, bevorzugen die Jugendlichen Ausbildungsplätze in der Industrie, während Ausbildungsplätze im Handwerk in großer Zahl nicht besetzt werden können. Gerade im Bereich der mittelständischen Betriebe gilt es, vermehrt Verbundsysteme der überbetrieblichen Aus- und Weiterbildung zu entwickeln.

In ländlichen Räumen mit erwerbsstrukturellen Mängeln und vergleichsweise ungünstigen Entwicklungsperspektiven gilt es aufgrund der vorhandenen ungünstigen Wirtschaftsstruktur auf seiten der Bildungspolitik an den folgenden Punkten anzusetzen (immer unter der Voraussetzung, daß die anderen Politikbereiche mit den Maßnahmen der Bildungspolitik abgestimmt werden):

— Umfassendes Angebot an vollqualifizierenden schulischen und überbetrieblichen Ausbildungen;

— Überwindung der größeren Entfernungen zu den Bildungseinrichtungen durch entsprechende Leistungen des öffentlichen Personennahverkehrs (beispielsweise Gruppentransporte, Einbeziehung der Auszubildenden in den Schulbusverkehr);

— dezentrales Angebot von betrieblichen Lehrwerkstätten.

In altindustrialisierten ländlichen Regionen mit Schwächen in der qualitativen Struktur der Arbeitsplätze stellt sich das Problem, daß parallel zu den Bildungsmaßnahmen adäquate regionalpolitische Förderungsmaßnahmen ergriffen werden müssen. Ansatzpunkte der Bildungspolitik sind:

— Gewährleistung einer Erstausbildng speziell auch für die hohe Zahl der Altbewerber;

— Ausbildung im Verbundsystem, in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen;

— Ausbau der vollzeitschulischen und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen.

Auch im ländlichen Raum mit erwerbsstrukturellen Mängeln, aber vergleichsweise günstigen ökonomischen Entwicklungsperspektiven besteht noch immer ein bildungspolitischer Handlungsbedarf. Wie auch in den anderen beiden Regionstypen ist einer der Hauptansatzpunkte in der Förderung einer qualitativen Ausbildung für weibliche Jugendliche zu sehen (vgl. auch Sommerfeldt-Siry 1988). Angesichts der Erfahrungen aus den Modellversuchen in der Bundesrepublik Deutschland sind die Bemühungen um eine vermehrte Ausbildung von Mädchen in gewerblich-technischen Berufen nicht ausreichend, um einen „Selbstläufereffekt“ auf seiten der Mädchen und der Betriebe zu erzielen. Die Kontaktstelle „Frauen und Technik“ ist sicherlich ein nachahmenswertes Beispiel für die notwendige Öffentlichkeitsarbeit sowie die wichtige überbetriebliche Nachbetreuung dieser Aktivitäten. So wichtig ein solches Engagement auch ist, so schwierig gestaltet sich jedoch die praktische Realisierung, wie sich gerade in Friedrichshafen zeigt. Der Appell, Weiterbildungsangebote vermehrt auch diesem Personenkreis zur Verfügung zu stellen, ist aufgrund der Vielzahl von Trägern von Bildungseinrichtungen bisher nur bedingt erfolgreich gewesen. Vor allem die Großfirmen und Betriebe, die bereits Erfahrung in der Ausbildung mit Mädchen haben, stehen der Ausbildung von Mädchen sehr aufgeschlossen gegenüber und betonen oft die guten Leistungen der Auszubildenden, doch sieht andererseits die Kreishandwerkerschaft in der Praxis noch größere Schwierigkeiten. Solange den Mädchen nicht auch konkrete Weiterbeschäftigungsmöglichkeiten geboten werden, dürfte es auch in Zukunft schwierig sein, vermehrt Mädchen für gewerblich-technische Berufe zu motivieren. Ein Hauptansatzpunkt der Bemühungen liegt auf der Seite der Öffentlichkeitsarbeit, gilt es doch positive Erfahrungen von Betrieben zu publizieren und damit auch andere Betriebe zu motivieren und gleichzeitig die noch immer vorhandenen Vorbehalte auch auf seiten der Eltern hinsichtlich der Ausbildung von Mädchen in gewerblich-technischen Berufen abzubauen. Solange sich nicht die Einstellungen auf seiten aller Betroffenen ändern, werden Modellversuche nur „Versuche“ bleiben, ohne einen „Selbstläufereffekt“ zu induzieren.

Ein weiterer Ansatzpunkt der Bildungspolitik in ländlichen Räumen mit erwerbsstrukturellen Defiziten, aber relativ ungünstigen ökonomischen Entwicklungsperspektiven, liegt in der Eingliederung der Jugendlichen nach der Ausbildung in die regionale Wirtschaft. Die Bildungspolitik muß daher für eine qualitative und vielfältige betriebliche und vollzeitschulische Ausbildung sorgen und auch für entsprechende Umschulungs- und Weiterbildungsangebote sorgen. Stichworte in diesem Zusammenhang sind: Verbesserung der Ausbildung in ansässigen Betrieben, Förderung regionaler Lehrwerkstätten, Verbreiterung vollzeitschulischer und vollqualifizierender Ausbildung.

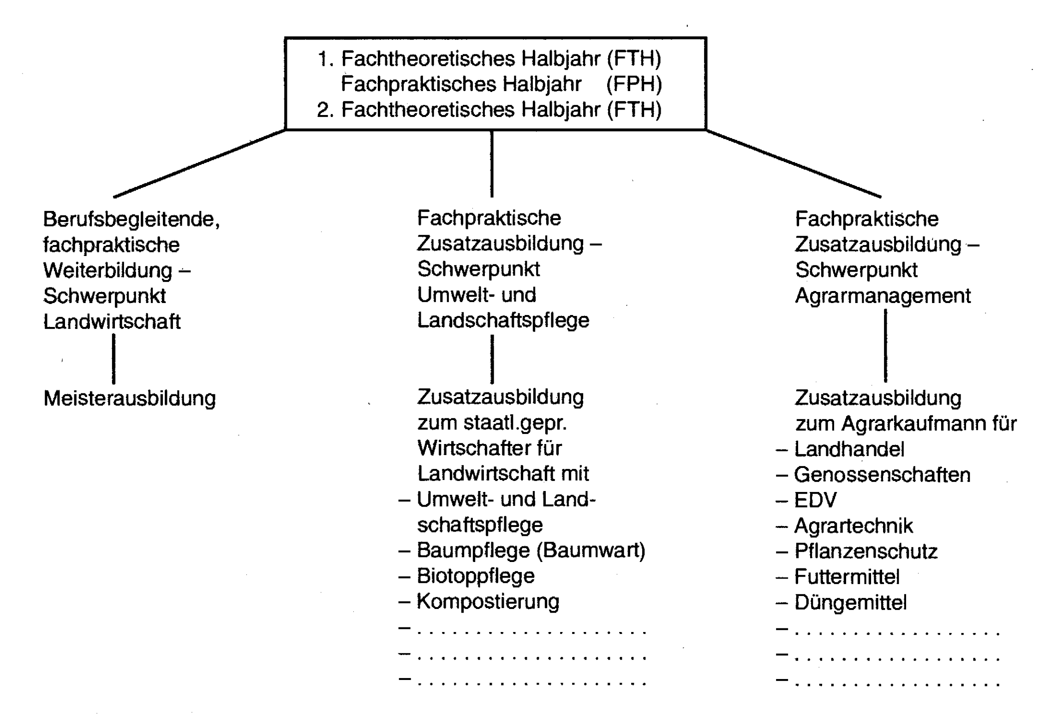
Der Schülerrückgang bietet die Chance, die nun weniger ausgelasteten Ausbildungseinrichtungen verstärkt für Weiterbildungsaktivitäten sowie zur Erstqualifizierung der Altbewerber einzusetzen. Noch ungenutzte Potentiale liegen auch im Bereich der Fernstudienteilnahme (vgl. Derenbach/Wittmann 1982; Möllers/Müller-Oberück 1982), die bisher eine beträchtliche regionale Varianz und im Durchschnitt nur eine unterdurchschnittliche Beteiligung von Frauen aufweist. In Tertiärzentren ist der Anteil der Frauen relativ hoch, wo die Beteiligung der Frauen am Erwerbsleben niedrig ist, sinkt aber auch ihre Beteiligung am Fernunterricht drastisch ab. Die Erfahrungen zeigen, daß die regionalen Gegebenheiten einen großen Einfluß auf die Teilnahme am Fernunterricht ausüben. Demzufolge kann die Hypothese aufgestellt werden, daß sich bei der Induzierung einer expansiven regionalen Entwicklung auch die Beteiligung am Fernunterricht erhöhen wird. Dieses Beispiel zeigt wiederum die Zusammenhänge zwischen Wirtschaftsstruktur und Bildungspolitik auf.

Was die Landwirtschaft und den weiter ablaufenden Strukturwandel anbelangt, so gilt es in Zukunft verstärkt ein dezentrales Angebot der beruflichen Aus- und Weiterbildung bereitzustellen. In der Landwirtschaftsschule sollten die Schüler in der Lage sein, gleichzeitig einen qualifizierten außerlandwirtschaftlichen Abschluß zu erwerben. Bloße Zusatzqualifikationen wie zum Beispiel die Agrarinformatikausbildung sind nicht mehr als „bloße“ Erwachsenenfortbildung, sie entsprechen dem Stand der Technik, erschließen aber keine zusätzlichen Arbeitsplätze. Der Erwerb eines vollqualifizierenden außerlandwirtschaftlichen Abschlusses setzt Kooperationen voraus, beispielsweise zwischen Industrie- und Handelskammern, Landwirtschaftsverwaltungen und Handwerkskammern. Gleichzeitig muß der Erwerb dieser Zusatzqualifikationen auch im Quereinstieg für ältere Landwirte oder andere Interessenten möglich sein, wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird.

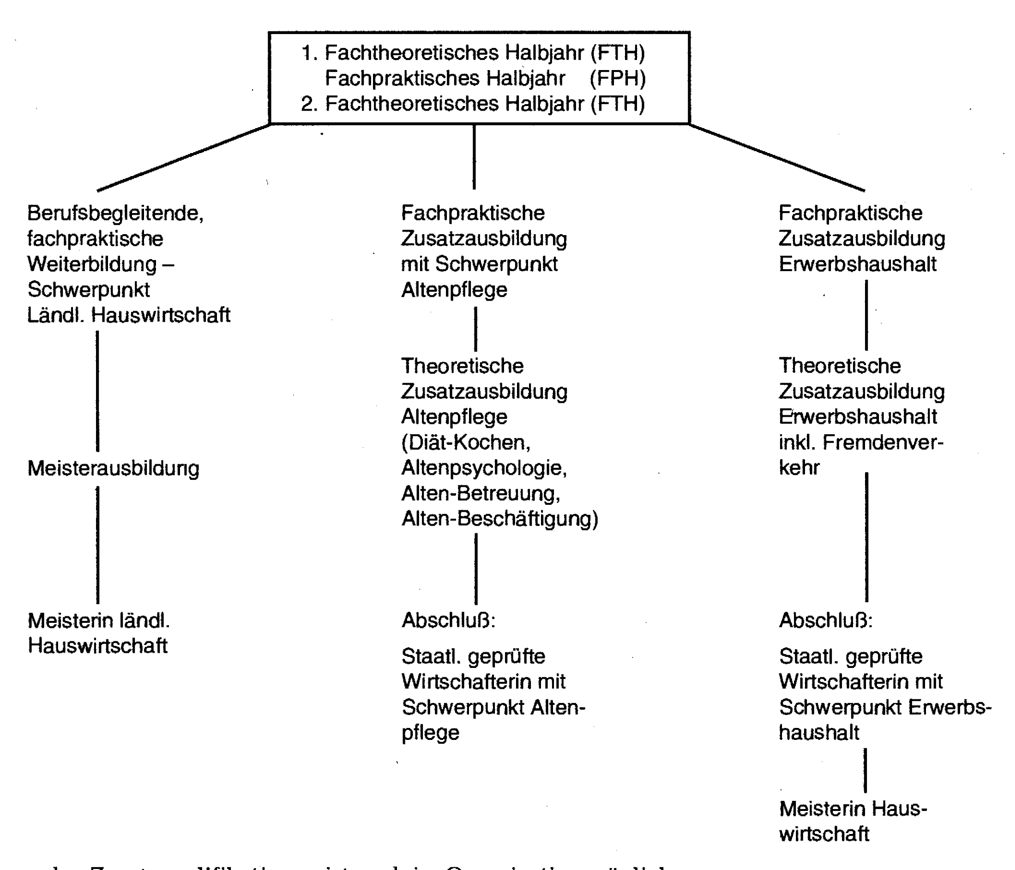
Abbildung 1:

Vorschlag zur Weiterentwicklung der Fachschule für Landwirtschaft

I. Fachrichtung Landwirtschaft:



II. Fachrichtung Hauswirtschaft:



Der Zugang zu den Zusatzqualifikationen ist auch im Quereinstieg möglich

Quelle: Informationen des Verbandes Landwirtschaftlicher Fachschulabsolventen in Baden-Württemberg

Die weiterführenden beruflichen Qualifikationen sollen unter anderem Tätigkeiten im Bereich des Umweltschutzes, der Landschaftspflege oder im landwirtschaftlich kaufmännischen Bereich erschließen.

Die für die Entwicklungsförderung im ländlichen Raum notwendigen bildungspolitischen Maßnahmen bedürfen unbedingt der Ergänzung durch einen auf die spezifische regionale Situation abgestimmten Maßnahmenkatalog der Politikbereiche Regionalpolitik, Arbeitsmarkt-, Verkehrs- und Landwirtschaftspolitik, um nur die wichtigsten Bereiche zu nennen. Ohne einen integrativen Politikansatz werden sich die Probleme der ländlichen Räume nicht durchschlagend lösen lassen. Dies gilt es zu bedenken, wenn bildungspolitische Maßnahmen ergriffen werden sollen.

In der Zusammenfassung zitierte Literatur:

Derenbach, R./Wittmann, F. T. 1982: Teilnahme am Unterrichtsangebot privater Fernlehrinstitute im regionalen Vergleich. In: BIBB (Hrsg.): Motivation von Fernunterrichtsteilnehmern. Informationen zum beruflichen Fernunterricht. Heft 7. Berlin

Möllers, H./Müller-Oberrück, G. 1982: Regionale Aspekte der Fernstudienteilnahme — eine Auswertung statistischer Daten. In: BIBB (Hrsg.): Motivation von Fernunterrichtsteilnehmern. Informationen zum beruflichen Fernunterricht. Heft 7. Berlin

Sommerfeld-Siry, P. 1988: Probleme der Erwerbsbeteiligung von Frauen im ländlichen Raum unter besonderer Berücksichtigung junger Frauen. In: WSI-Mitteilungen 1988. Heft 9. S. 520-528

Kapitel C.2

Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Ausbildung und Berufe. Möglichkeiten des Distanzabbaus

Gutachterinnen:

Anne Schlüter
Irmgard Weinbach

Untersuchungsauftrag:

Um der Unterrepräsentanz von Mädchen und Frauen in naturwissenschaftlichen und gewerblich-technischen Berufen wirksam begegnen zu können, sind Einsichten in den Zusammenhang von Leistung und Interessen sowie die Möglichkeiten der Beeinflussung von Interessen grundlegend. Hierzu hatte das Gutachten insbesondere der Frage nach der Problematik der Weiterbeschäftigung gewerblich-technisch ausgebildeter Mädchen nachzugehen, da trotz erfolgreicher Modellversuche noch keine grundsätzliche Verhaltensänderung auf dem Arbeitsmarkt zu konstatieren ist.

Mit diesem Gutachten sollte zunächst der Forschungsstand zur Begründung des distanzierten weiblichen Verhaltens gegenüber naturwissenschaftlichen und gewerblich-technischen Berufen systematisierend reflektiert und nach Möglichkeiten einer gegenläufigen Strategie gefragt werden. Dabei waren die entsprechenden Modellversuche des Bundes und der Länder, Aussagen von Beschäftigern und Maßnahmen in westeuropäischen Ländern (insbesondere in Frankreich) zusammenzufassen und auszuwerten.

Im einzelnen sollten vor allem die (auch regionalen) Bedingungsfaktoren der Beteiligungsstruktur junger Frauen in Erstausbildung und Umschulung analysiert werden, die an der Entscheidung junger Frauen für eine Ausbildung in einem gewerblich-technischen und „atypischen" Beruf beteiligt sind, insbesondere schulische Vorbedingungen (Schultyp, Schulform), soziale Herkunft sowie Förderprogramme. Die Neugestaltung von Berufsbildern und Ausbildungsordnungen sollte in die Analyse einbezogen werden.

Zusammenfassungen:

Teilgutachten I: Auswertung der Modellversuche, Recherche bei Beschäftigern und Zusammenschau der Auslandserfahrungen (Anne Schlüter)

Das (Aus-)Bildungs- und Beschäftigungssystem ist geschlechtsspezifisch strukturiert. Die Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Ausbildungen und Berufe sind von der Beteiligung und Einmündung von Männern verschieden — und zwar sowohl generell, selektiv, substitutionär, temporär als auch hierarchisch. Das bedeutet in der Konsequenz für Frauen ein eingeengtes Berufswahlspektrum, ein eingeschränktes berufliches Fortkommen, ein höheres Erwerbslosigkeits- bzw. Beschäftigungsrisiko, ein geringeres Einkommen und ein niedriges gesellschaftliches Ansehen. Die Nähe oder Distanz von Frauen zur Technik wird unter anderem über die Besetzung von technikorientierten und naturwissenschaftlichen Schulfächern, Ausbildungs- und Studiengängen, Berufen und Arbeitsplätzen bestimmt. Die Zugänge werden durch gesellschaftlich vermittelte Geschlechtergrenzen gesteuert. Die Grenzüberschreitung ist vor dem Hintergrund der zunehmenden Dominanz moderner Technologien in allen Wirtschaftssektoren besonders wichtig, damit Mädchen und Frauen am grundlegenden Strukturwandel von der Industrie- zur Informationsgesellschaft Einfluß nehmen können.

Die Modellversuche zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen haben gezeigt, daß die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit von Jugendlichen in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen nicht geschlechtsspezifisch ist. Die Prüfungsergebnisse zeigen, daß sowohl physische Konstitution als auch festgestellte kognitive Unterschiede bei den Eingangstests für den Ausbildungserfolg kaum eine Rolle spielen. Auf der fachlichen Ebene bestehen grundsätzlich keine Barrieren, die nicht überwunden werden können.

Schwierig zu überwinden sind die psychologischen Barrieren bzw. die vorhandenen Vorurteilsstrukturen, da sie allein durch Informationen über die guten Qualifikationen von jungen Frauen nicht zu korrigieren sind. Dies läßt sich zum einen auf die Tradition von bisher überdauerten Etikettierungen von Männerberufen bzw. Frauenberufen (Das war schon immer so!) zurückführen, zum anderen gewinnen im mitmenschlichen Umgang Frauen ohne Technikkompetenz immer noch an Weiblichkeit und Männer mit Technikkompetenz an Männlichkeit. D.h. um Mädchen und Frauen vermehrt für technikorientierte Berufe zu gewinnen, sind die tradierten Geschlechterstereotypen aufzubrechen. Das schließt in der Konsequenz eine Umverteilung der bisher immer noch üblichen geschlechtsspezifischen Arbeit ein.

Kritik an den Modellversuchen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen wurde vor allem auch deshalb geübt, weil das Risiko der Erwerbslosigkeit für die jungen Frauen nach der Ausbildung in den sogenannten „Männerberufen" nicht abgebaut worden war. Es war höher als das von Jungen nach der Lehre, weil Jungen weiterhin bevorzugt wurden, und auch weil Mädchen in Berufen ausgebildet wurden, die für Jungen nicht mehr attraktiv waren.

Nach Beendigung der Modellversuche wurden weitere Aktivitäten, Projekte und Modellversuche zur Umsetzung der Ergebnisse eingeleitet. Sie wurden mit dem Ziel der Erweiterung des Berufsspektrums für Mädchen initiiert — und zwar sowohl mit beratenden und orientierenden als auch mit födernden und in die Praxis einführenden Aufgaben. Dazu gehören die Angebote der Kontakt- und Beratungsstellen „Frauen und Technik", die Berufswahltrainings- und Betriebspraktika in den Schulen und die außerschulischen Maßnahmen, um Mädchen für naturwissenschaftliche und technische Gegenstandsbereiche zu interessieren. Die wissenschaftlichen Begleitungen der Modellversuche hatten nämlich unter anderem vorgeschlagen, die Mädchen bereits in der Schule verstärkt an Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer und Betriebspraktika heranzuführen, um ihre Eingangsvoraussetzungen zu verbessern, ihre Interessen durch Informationen und praktische Erfahrungen zu stärken und sie für naturwissenschaftliche und technikorientierte Fächer und Studien zu motivieren.

Die Nachfolgeprojekte haben sich neben der direkten Beschäftigung mit den Mädchen als Zielgruppe vor allem an die Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, wie LehrerInnen, AusbilderInnen, BerufsberaterInnen, Vorgesetzte, Eltern, an Gewerkschaften, Berufsverbände, Fortbildungsträger und Gleichstellungsstellen zur Umsetzung der Ziele gewandt, um nach Beendigung der jeweiligen befristeten Projekte eine bleibende Fortführung der Programmatik „Erweiterung des Berufsspektrums für Mädchen" zu erreichen.

Während einerseits die Mädchen für eine nichttraditionelle Berufswahl gestärkt und die MultiplikatorInnen für eine Unterstützung der Mädchen motiviert werden, müssen die Betriebe als Beschäftiger andererseits überzeugt werden, Mädchen als Auszubildende und Arbeitnehmende einzustellen. Einige Großbetriebe haben Mädchen ganz selbstverständlich in gewerblich-technischen Berufen ausgebildet, unter anderem aus langfristigen personalpolitischen Überlegungen. Die Betriebe in den Kernbereichen der Metall- und Elektroberufe — meistens mittelständische Betriebe — sehen allerdings keine direkte Benachteiligung von Frauen im Ausschluß aus der Facharbeit und dem Fehlen in Führungspositionen, gleichzeitig betrachten sie die Familienarbeit für Frauen als ein Karrierehemmnis.

Obwohl es Ansätze zur Vereinbarkeit von Berufs- und Familienarbeit gibt, sind diese noch sehr dürftig, so daß man von einem weitgehenden Mangel an Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifikationserhaltung während der Familienphase von Frauen sprechen muß. Zwar gibt es zahlreiche Orientierungskurse, die den Wiedereinstieg in das Berufsleben von Frauen erleichtern sollen, doch sind diese in der Regel in den herkömmlichen Frauenberufsbereichen zu finden. Für viele Fauen sind Umschulungen nach der Familienphase und Phasen der Erwerbslosigkeit die einzige Chance, wieder auf den Erwerbsarbeitsmarkt zu kommen. Dabei sind Umschulungen in gewerblich-technische Berufe umstritten, weil die Frauen danach mit dem „Umschulungsmakel" der kürzeren Ausbildung und dem teilweise höheren Alter sowie einer geringen Praxiserfahrung eher den Status als ungelernte Arbeiterin als den Status einer Facharbeiterin erhalten. Darüber hinaus wurde auch in den Umschulungsmaßnahmen oft an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes vorbei ausgebildet.

Grundsätzlich sind deshalb alle weiteren Ausbildungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen für Mädchen und Frauen in gewerblich-technische und technisch-naturwissenschaftliche Berufe zu prüfen, ob die so Qualifizierten zum Zeitpunkt der Berufseinmündung am Erwerbsarbeitsmarkt einsetzbar sind.

Programme, Mädchen und Frauen für technikorientierte Berufe zu gewinnen, sind im Ausland teilweise schon früher begonnen als in der Bundesrepublik Deutschland überlegt worden. Sie wurden allerdings genau wie in der Bundesrepublik Deutschland meistens aus zwei unterschiedlichen Motiven in Angriff genommen: Einmal aus wirtschaftlichen Gründen, wenn die männlichen Arbeitskräfte den Bedarf an technikorientierten Erwerbstätigkeiten voraussichtlich nicht abdecken, zum anderen aber auch aus gleichstellungspolitischen Gründen, um die Diskriminierungen von Frauen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abzubauen.

Erfolge solcher Maßnahmen im Ausland sind an gestiegenen Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligungen von Frauen in technikorientierten Berufen nachweisbar, obgleich auch in den dargestellten Ländern die herrschende Arbeitsorganisation von den Frauen noch nicht als optimal eingeschätzt wird und sich auch die Politik in manchen Zielen widerspricht. Daraus lassen sich Konsequenzen ziehen.

Maßnahmen, Mädchen für technikorientierte Berufe zu gewinnen, müssen regional ansetzen und überre-

gional durch Kampagnen zum Abbau von Vorbehalten gegen Mädchen gestützt werden. Es bedarf vor allem der Außenwirkung bzw. der Signale von Betrieben, daß Frauen in technikorientierten Berufen gewünscht werden. Dies könnte von staatlicher Seite durch finanzielle Anreize für die Betriebe gefördert werden.

Mit der Außenwirkung muß sich jedoch auch das Klima innerhalb der Betriebe zugunsten von Frauen ändern. Sexistisches Verhalten und männlicher Chauvinismus werden von Frauen als Einschränkung ihres Bewegungsraumes erlebt und wirken abschreckend.

Darüber hinaus zeigen die ausländischen und bundesrepublikanischen Erfahrungen, daß die Vereinbarkeit von Familien- und Berufsarbeit noch nicht optimal gelöst ist: Ein Grund, der sich als Einstellungs- und Karrierehemmnis speziell für Frauen erweist, nicht für die (potentiellen) Väter. Frauenförderpläne als Bestandteil der Personalpolitik könnten unter anderem verhindern, daß Mütter bei einem phasenweisn Ausscheiden wegen Kinderbetreuung ihre Qualifikation durch Weiterbildungsmaßnahmen verlieren, und sie könnten zeitweise für Mütter (und Väter) flexiblere Arbeitszeitgestaltungen ermöglichen. Grundsätzlich muß erreicht werden, daß auch (potentielle) Mütter in den Augen der Unternehmen, der Kollegen, der Umwelt noch als förderungswürdig in beruflichen Ambitionen angesehen werden.

Wenn junge Frauen die technikorientierten Berufe ernsthaft mit einer dauerhaften beruflichen Perspektive verbinden können, sowohl was die Einmündung nach der Ausbildung als auch was die qualifikationsadäquate Beschäftigung betrifft, dann sind sie auch bereit, die symbolisch vermittelten Geschlechtergrenzen zu überwinden. Die jungen Mädchen und Frauen wissen meistens bereits sehr früh, welche Schwierigkeiten sie trotz gleicher Ausbildung bei der Ausübung der Berufe erwarten. Das haben die Befragungen von Schülerinnen gezeigt. Wenn sich die betriebliche Praxis zugunsten der Mädchen und Frauen ändert, können sich Mädchen und Frauen sicherlich sehr schnell darauf einstellen. Die Mädchen und Frauen trauen sich mehr zu, als man ihnen zutraut. Deswegen liegen die Herausforderungen zum Abbau von Technikdistanz bei den Bezugsgruppen von Mädchen und bei den Betrieben.

Hieraus sind folgende Schlußfolgerungen zum Aufbau von sozialer Akzeptanz von Mädchen und Frauen in gewerblich-technischen und technikorientierten Berufen zu ziehen:

Maßnahmen zum Abbau von Technikdistanz bei Mädchen und Frauen erfordern ein berufsbildungspolitisches Gesamtkonzept, das mehrere Ebenen und Stufen berücksichtigt. Es umfaßt sowohl verschiedene Orientierungs-, Berufswahl- und Ausbildungsphasen, unter Integration der nachfolgenden Berufseinstiegsphase, sowie Weiterqualifikationsmaßnahmen als auch die Einbeziehung von MultiplikatorInnen in diese unterschiedlichen Phasen.

Als Programmpunkte zum Aufbau sozialer Akzeptanz von Frauen in technikorientierten Berufen sind die folgenden Vorschläge zu verstehen, die auf verschiedenen Ebenen der Vermittlung ansetzen:

1. Praktische und anschauliche Orientierungen geben:

Umfassende Informationen über gewerblich-technische Berufe, über Anforderungen und Beschäftigungsinhalte, müssen bereits in der Schule vermittelt werden. (Dies fordert beispielsweise auch der DIHT, in: DIHT 1987, 51; oder das BIBB, Hauptausschuß 1987). Dazu gehören die verstärkte Einbeziehung von Schülerinnen in gewerblich-technische Betriebspraktika, aber auch die Veränderung schulischer Curricula in bezug auf die gezielte und bewußte Einbeziehung von Mädchen in schulische Ausbildungsvorbereitungen (Projektwochen, Schnupperlehre). Dies sollte die verbindliche Aufnahme der Thematik in die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern nach sich ziehen.

Die Erfahrungen des Auslandes lehren, daß Fachfrauen und Expertinnen sowohl anschauliche Vorstellungen über Berufe vermitteln als auch nachahmenswerte Vorbilder sein können. Solche Besuche im berufsvorbereitenden Unterricht vermitteln konkreteres Wissen als Auftritte der Berufsberatung der Arbeitsämter in den Schulen. Dieser Anschauungs- und Informationsunterricht ist in allen Schulformen möglich.

2. Mentorensystem aufbauen:

Ein Mentorensystem für Studentinnen aus technischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen ist aufzubauen. Mentorinnen können unter anderem auch (beispielsweise über Berufsverbände) Praktikumsplätze oder Ferienjobs (Werkstudentin) in Betrieben vermitteln. Sie können gleichzeitig als Vorbild für erfolgreich realisierte Berufschancen wirken.

3. Regionalisierung der Aktivitäten betreiben:

Die bereits begonnenen Bestrebungen zur Verbesserung der Berufsberatung und Informationsvermittlung durch die Angebote der regionalen Kontakt- und Beratungsstellen über gewerblich-technische Ausbildungen und technikorientierte Berufe sollten ausgebaut und institutionalisiert werden. Eine Vernetzung zuständiger oder zu beteiligender Institutionen ist zu intensivieren. Die Einrichtung regionaler Arbeitskreise zur Ausweitung des Berufsspektrums für Mädchen, in denen unter anderem die zuständigen Kammern, BerufsberaterInnen, Arbeitgeber und die Gleichstellungsbeauftragten am jeweiligen Ort vertreten sein sollten, können die Wirksamkeit der Bestrebungen erhöhen, indem persönliche Verantwortlichkeiten durch die Anbindung an die örtliche Infrastruktur und die regionalen Teilarbeitsmärkte entstehen.

Da meistens die Mütter in der Praxis für die Erziehung und Ausbildung der Töchter zuständig sind, sollte speziell für sie ein Berufsinformationspro-

gramm konzipiert werden, das entweder ein Angebot der Gleichstellungsstellen, der Kontakt- und Beratungsstellen oder des Berufsinformationszentrums des Arbeitsamtes sein kann.

4. Taten für die Chancengleichheit folgen lassen:

Eine Erweiterung des Ausbildungsplatzangebotes für Mädchen und Quotierungen von Ausbildungsplätzen sollten eingeleitet werden. Die Ergebnisse aus den Modellversuchen haben gezeigt, daß Mädchen sich dann für einen ungewöhnlichen Ausbildungsberuf entscheiden, wenn ihnen die Ernsthaftigkeit des Ausbildungsplatzangebotes signalisiert wird. Die Modellversuche zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen und Frauen haben den Nachweis erbracht, daß Mädchen diese Berufe genauso erlernen und ausüben können wie Jungen.

Nach den statistischen Erfolgen, die berufliche Ausbildung in gewerblich-technischen Berufen generell für Mädchen zu erhöhen, muß es jetzt darum gehen, Mädchen nicht irgendeine Ausbildung nach dem Motto „Eine Ausbildung ist besser als keine" anzubieten, sondern die Ausbildungen sollten am Erwerbsarbeitsmarkt ausbildungsadäquat verwertbar sein. Kritik an den Modellversuchen und Maßnahmen wurde hauptsächlich wegen der unsicheren Beschäftigungschancen der jungen Frauen nach der Ausbildung geübt. Die Mädchen erhielten vielfach Ausbildungen, die unter absolutem Konkurrenzdruck stehen oder die für Jungen nicht mehr attraktiv waren, das meint die Maßnahmen waren nicht immer den Arbeitsmarktgegebenenheiten angepaßt. Für weitere Strategien muß deshalb sehr viel präziser als bisher nach den am Arbeitsmarkt verwertbaren Ausbildungen gefragt werden.

Viele Ausbilder in den Betrieben stehen der Ausbildung von Mädchen skeptisch oder hilflos gegenüber. Sie haben damit atmosphärischen Einfluß auf das Verhalten der Kollegen am Arbeitsplatz. Eine Fortbildung für Ausbilder zur Überwindung psychologischer Barrieren ist daher angebracht. Die Qualifizierung und der Einsatz von Frauen als Ausbilderinnen kann auch zur Erhöhung der Akzeptanz von Frauen in technischen Berufen beitragen, und zwar sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen.

5. Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern:

Vorbehalte bestehen seitens der Betriebe, unter anderem weil nach wie vor die Zuständigkeit der Familienarbeit bei den Frauen gesehen und dies als Karrierehemmnis bzw. Beschäftigungsrisiko betrachtet wird.

Grundsätzlich sind deshalb Überlegungen anzustellen, wie man für mittelständische Betriebe das „Frauenbeschäftigungsrisiko" verringern kann, daß sie anscheinend davor abgeschreckt, Frauen als Facharbeiterinnen einzustellen. Dies ist vor allem für die perspektivreichen Metall- und Elektroberufe wichtig, die hauptsächlich durch den Mittelstand gesichert werden. Darüber hinaus sind Anreize für Väter zu schaffen, sich für die Kindererziehung zeitweise beurlauben zu lassen. Damit könnte das Beschäftigungsrisiko auf beide Geschlechter gleich(er) verteilt werden.

Weiterqualifikationsmaßnahmen für Mütter (und Väter) während und nach der Familienphase sind zu entwickeln, damit die für die Kindererziehung beurlaubten oder ausgeschiedenen Frauen (oder Männer) den Berufsanschluß halten können. Basis können die jetzt bereits in den Ländern bestehenden Frauenförderkonzepte bzw. Richtlinien und die in den (Groß-)Betrieben aufgestellten Frauenförderpläne sein. Orientierung für die Einführung von Frauenförderplänen als Bestandteil der Personalpolitik der Arbeitgeber können die „Informationen und Anregungen für Praktikerinnen und Praktiker zur Frauenförderung in der privaten Wirtschaft" vom Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen sein.

6. Frauen in Entscheidungsfunktionen qualifizieren:

Die Förderung von Frauen für Vorgesetzten- und Führungspositionen in technikorientierten Berufen ist besonders wichtig. Denn Frauen in solchen Entscheidungsfunktionen haben die Chance, über längere Zeit auf die Arbeitsorganisation Einfluß zu nehmen und Vorbilder für nachwachsende Generationen abzugeben, das meint sie können Orientierungs- und Gestaltungsfunktionen ausüben und damit als Multiplikatorinnen für die verschiedenen oben genannten Ziele wirken.

Die Erhöhung des Anteils von Frauen in Entscheidungsfunktionen gelingt, wenn dies gewollt wird! Das zeigen die Erfahrungen des Auslandes (USA, England, Schweden etc.).

7. Video-Filme als Medien zur Berufs-Information herstellen:

Die fortschreitende Videoverbreitung sollte ermöglichen, daß Filme über technikorientierte Berufe produziert werden, die, wie die Blätter zur Berufskunde der Bundesanstalt für Arbeit, entweder über einen Verlag zu kaufen oder bei den Informationszentren der Arbeitsämter auszuleihen sind. Sie können für Mädchen Informationsquellen bei fehlendem Wissen in der sozialen Umgebung sein, aber auch als Medium in schulischen oder außerschulischen Arbeitsgruppen eingesetzt werden. Warum sollte nicht sogar ein Funkkolleg „Zukunfts-Berufe" als berufsqualifizierende oder Weiterbildungs-Maßnahme für MultiplikatorInnen oder ein Funkkolleg „Zukunfts-Berufe" für Töchter entwickelt werden?

8. Vermehrte Koedukationsforschung einleiten:

Eine vermehrte Forschung zu den Wirkungen der Koedukation, beispielsweise zur Vorbildfunktion von LehrerInnen, Expertinnen und Experten in jeweils für das andere Geschlecht untypischen Berufen, ist zu fördern. Die USA und Großbritannien sind auf diesem Gebiet bereits weiter fortgeschritten, ihre Untersuchungen sind für die Bundesrepublik aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme je-

doch nicht ohne weiteres übertragbar. Allerdings läßt sich aus den Ergebnissen der Koedukationsforschung bereits jetzt der Schluß ziehen, daß sich die Schulen zu verändern haben, ebenso wie die Hochschulen und die übrigen (Aus-) Bildungsinstitutionen: nämlich weg von der einseitigen Orientierung auf Jungen zur gerechteren Orientierung auf Mädchen und Jungen.

9. Prioritäten für Gleichstellungsprogramme setzen:

Abschließend muß die Frage aufgeworfen werden, ob es weiterhin eine Konkurrenz geben muß zwischen den verschiedenen Förderprogrammen (beispielsweise das Mädchenprogramm, das Benachteiligtenprogramm, das Aussiedlerprogramm). Überlegungen in diese Richtung sollten für eine zukünftige Bildungspolitik aufgenommen werden, um die Effektivität einzelner Programme nicht in Frage zu stellen. Maßnahmen zur Unterstützung verschiedener gesellschaftlicher Adressatengruppen dürfen die Gleichstellungsbemühungen nicht konterkarieren.

Teilgutachten II: Der Zusammenhang von Leistung und Interesse und Möglichkeiten der Beeinflussung von Interessen (Irmgard Weinbach)

1. Aussagen zur geschlechtsspezifischen Leistung und zum Interesse von Mädchen in Mathematik, Naturwissenschaften und Neuen Technologien:

Der Einsatz der Neuen Technologien im Berufsleben, der neue Berufszweige hervorbringt und zu anderen Anforderungsprofilen führt, läuft im Kern auf eine stärkere Mathematisierung der Arbeitsabläufe hinaus. Insofern kommt der Erforschung der grundlegenden mathematischen Denkprozesse und den in diesem Rahmen festzustellenden geschlechtsspezifischen Leistungs- und Interessenunterschieden besondere Bedeutung zu.

Es sind zwei Wege denkbar, auftretende geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede zu verringern: Entweder es wird erstens versucht, die Teilgebiete mit hohen Leistungsdifferenzen zu ermitteln und die Leistung der Mädchen mit Hilfe geeigneter Maßnahmen an die der Jungen anzupassen oder es wird sich zweitens bemüht, die spezifischen Zugangsweisen und Fähigkeiten der Mädchen zu nutzen und auf diese Weise Leistungsdifferenzen zu kompensieren.

Geschlechtsspezifische Leistungsdifferenzen im mathematischen Bereich treten vor allem

— beim räumlichen Denken (hier mehr beim räumlichen Wahrnehmungsvermögen und der Fähigkeit zur Vorstellung von Rotation als beim räumlichen Visualisieren),

— bei Sachaufgaben zum antiproportionalen und proportionalen Denken und

— in geringerem Maß bei algebraischen Anforderungen auf.

Auch bezüglich Denkstrukturen und Problemlösestrategien zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede:

— Mädchen benutzen häufiger im Unterricht vermittelte Lösungsschemata, sie sind weniger experimentierfreudig.

— Im Umgang mit Algorithmen wird ein Unterschied in den kognitiven Strukturen bei Jungen und Mädchen deutlich. Jungen neigen eher zu einer sequentiellen, Mädchen zu einer begrifflichen Denkstrategie.

— Begriffliche Denkstrategien sind zeitintensiver, dies könnte teilweise erklären, warum Mädchen für die Lösungen von Aufgaben längere Zeit in Anspruch nehmen.

Auf naturwissenschaftlichem Gebiet werden Geschlechtsdifferenzen vor allem bei den Physikinteressen manifest. Mädchen können in der Regel auf einen geringeren Erfahrungshintergrund und weniger Anregungen zurückgreifen. Die Selbsteinschätzung bezüglich der Leistungsfähigkeit in Naturwissenschaften ist bei Mädchen geringer als bei Jungen. Deutliche Geschlechtsunterschiede zeigen sich in der Präferierung der verschiedenen Sachgebiete. Auf Platz 1 der bei Mädchen unbeliebten Gebiete rangiert Elektronik. Relativ unbeliebt sind auch Inhalte, die mit Energie und Bewegung in Zusammenhang stehen, also auf relativ abstrakten Gesetzmäßigkeiten beruhen. Relativ hohes Interesse zeigen Mädchen bei Naturphänomenen sowie Phänomenen im Kontext zu sinnlicher Wahrnehmung. Was die Darbietungskontexte betrifft, reagieren Mädchen eher auf soziale Implikationen und praktische Anwendbarkeit. Eine ähnliche Interessenlage zeigt sich im Umgang der Mädchen mit Neuen Technologien. Hier stehen meist pragmatische Gründe und ein zweckdienlicher Nutzungsanspruch im Vordergrund. Mädchen arbeiten lieber gemeinsam am Computer und zeigen ein weniger konkurrierendes Verhalten als Jungen.

2. Die pädagogische Interessenforschung im Hinblick auf eine gezielte Interessensteuerung

Will man Interesse als erwünschtes Phänomen unterstützen oder die Entwicklung von Interessen beeinflussen, wird eine Theorie benötigt, die über alltagssprachliche Konzepte hinausgeht. Die derzeit in der Bundesrepublik Deutschland bedeutendste Konzeption in dieser Richtung wurde von einer Reihe Münchner Wissenschaftler entwickelt. Danach wird Interesse als Relation zwischen Person und Gegenstand definiert, die durch drei Bestimmungsmerkmale gekennzeichnet ist:

(1) Kognition, das meint ein über längere Zeit bestehender Interessenbezug manifestiert sich in einer Person durch differenziertes und integriertes Wissen.

(2) Emotion, das meint, im emotionalen Bereich wird Interesse durch eine angenehm und anregend erlebte emotionale Tönung des gegenstandsbezogenen Erlebens gekennzeichnet.

(3) Wertbereich, das meint die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wird für sich genommen als wertvoll angesehen; es bedarf darüber hinaus keiner instrumentellen Zwecksetzung.

Sinnvolle Konzepte zur Interessenmodifikation sollten diese drei Bereiche gleichermaßen berücksichtigen.

Aus dem dargestellten theoretischen Hintergrund ergeben sich die Fragen:

(1) Wovon ist abhängig, daß interessierte Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand aufrechterhalten bleiben oder anders ausgedrückt: Wie wird Persistenz gefördert?

(2) Welche Bedingungen bestimmen darüber, mit welchem Ausschnitt aus dem Gegenstandsbereich die Auseinandersetzung erfolgt oder: Welche Handlungen wirken selektionsbestimmend?

Zu 1:

— Auf der kognitiven Ebene wirkt die Erfahrung bestehender, aber auflösbar erscheinender kognitiver Diskrepanzen persistenzfördernd. Persistenz kann durch Verbesserung der Wissensbestände gefördert werden.

— Auf der emotionalen Ebene wirkt sich beispielsweise die Freude am Gelingen einer Tätigkeit (Kompetenzgefühl!) persistenzfördernd aus. Es wirkt persistenzfördernd, wenn die Person hochbewertete Handlungsziele verfolgt.

Zu 2:

— Als selektionsbestimmende Bedingungen lassen sich die Gegenstandsauseinandersetzungen auf mittlerem Diskrepanzniveau und

— das Ausschöpfen der Möglichkeit, mit Gegenstandsauseinandersetzungen erwünschte emotionale Erlebnisse herbeizuführen, isolieren.

— Durch wertorientierte Entscheidungen werden oft bestimmte Auseinandersetzungsschwerpunkte festgelegt.

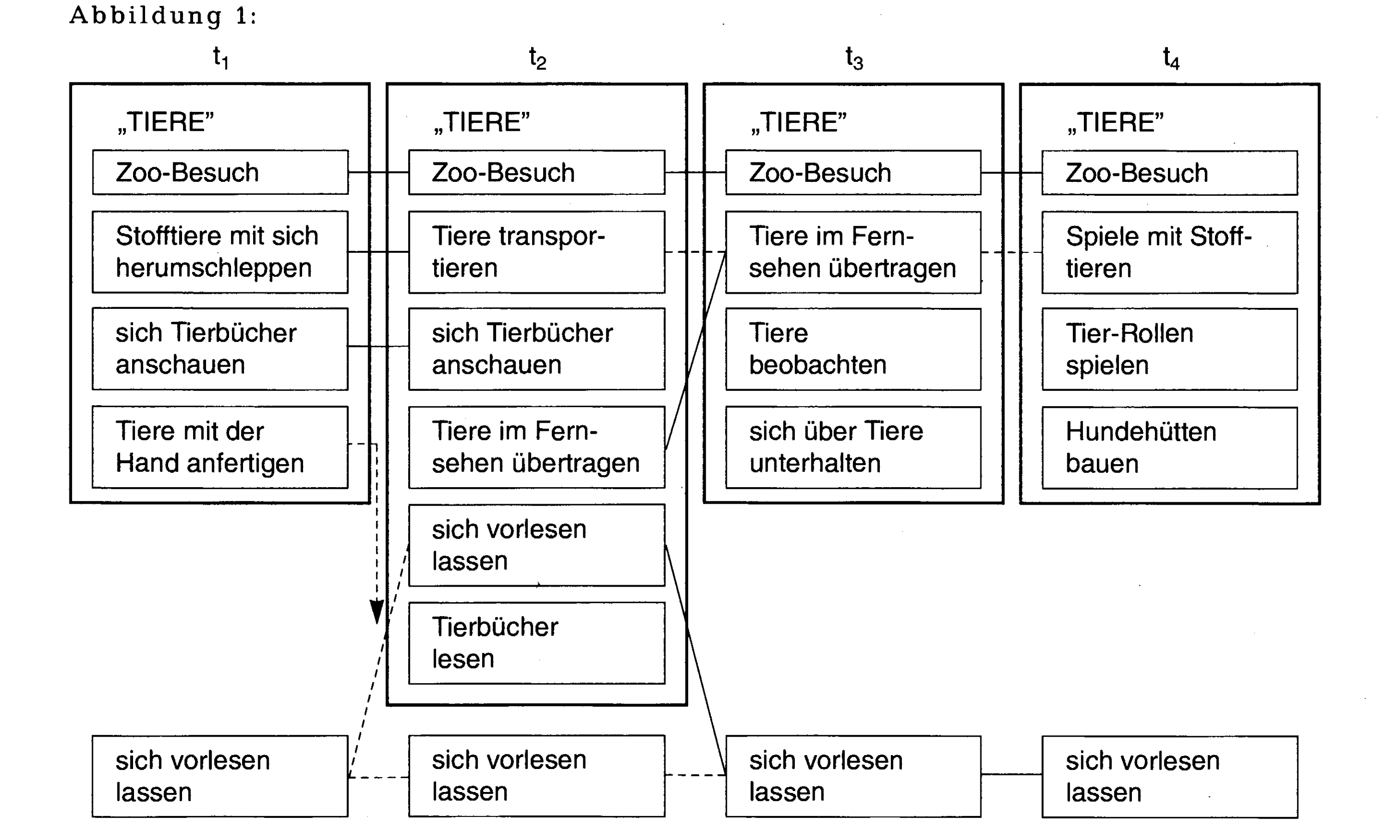
Zur Interessenmodifikation ist es wichtig zu erfahren, in welchem Alter sich Interessen entwickeln.

Kasten und Krapp fanden in ihren Studien, daß sich schon im Kindergartenalter Hinweise auf bestimmte Interessenbezüge feststellen lassen, die sich im Laufe der Zeit noch verändern. Dabei stellt die Stabilität und Konvergenz pädagogisch bedeutsamer Umweltbedingungen einen wichtigen Faktor für die Herausbildung überdauernder Person-Gegenstandsbezüge dar. Ein wichtiger Stellenwert kommt den sozialen Einflußfaktoren zu.

Da sich vermutlich die Entwicklung von Interessen in Form von Integrations- und Auflösungsprozessen gemäß Kapitel 2.2.2 gestaltet, beispielsweise verdeutlicht in den folgenden Abbildungen, sind hier wahrscheinlich Ansatzpunkte zur Interessenmodifikation zu sehen.

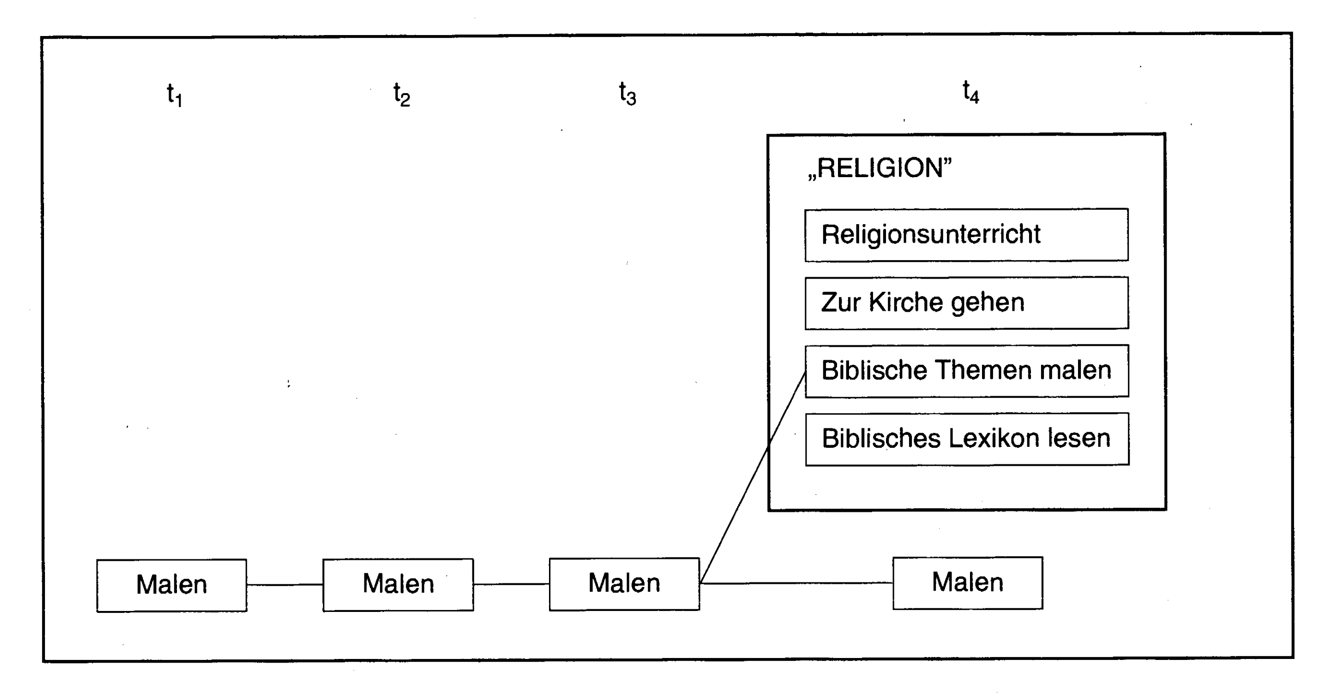
Zu den verschiedenen Zeitpunkten werden Integrations- und Auflösungsprozesse sichtbar. So werden

Abbildung 1:



Quelle: Krapp, Fink 1957, S. 19

Abbildung 2:



beispielsweise zwei isolierte einfache Person-Gegenstandsbezüge zum Zeitpunkt t_1 („Tiere" und „sich vorlesen lassen") zum Zeitpunkt t_2 zeitweise zu einem komplexen Person-Gegenstandsbezug integriert.

In der nächsten Abbildung wird der Fall einer solchen Integration geschildert. Hier wird ein lange anhaltender hochbevorzugter Person-Gegenstandsbezug integriert.

Ein vertrauter, einfacher Person-Gegenstandsbezug trägt zur Gestaltung eines neuen Person-Gegenstandsbezuges bei (Krapp, Fink 1987, S. 19; Übersetzung vom Verfasser).

Es wäre zu untersuchen, ob sich durch bestimmte äußere Anstöße (beispielsweise Bereitstellen von Anregungsbedingungen, positive Verstärkung, Ausnutzung positiver Vorbilder, Vermittlung von Kompetenzgefühl und andere mehr) und unter Ausnutzung bereits vorhandener Interessen nicht neue Person-Gegenstandsbezüge (beispielsweise Interesse am Experimentieren und andere mehr) herbeiführen ließen.

Nach einem Entwicklungsmodell von Todt, der allgemeine Interessen, spezifische Interessen und Interessiertheit am Unterricht unterscheidet, wird der Grundstein für die erste geschlechtsspezifische Interessendifferenzierung zwischen dem 2. und 7. Lebensjahr gelegt. Schon in diesem Alter werden bestimmte Interessen- und damit Erfahrungsbereiche aus dem Blickfeld ausgeblendet, womit die kognitive Entwicklung in diesen Gebieten behindert wird.

Dabei wird der Selektionsvorgang von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Bewertungen einzelner Objekt- und Tätigkeitsbereiche beeinflußt, das meint die nicht zur eigenen Geschlechtsrollenidentität gehörigen Gebiete werden aus dem möglichen Feld allgemeiner Interessen ausgeblendet.

Todt entwickelte weiterhin ein Modell der Entwicklung spezifischer Interessen (vgl. Kapitel 2.2.3), aus dem ebenfalls Bedingungen für eine Interessenmodifikation abgeleitet werden können (vgl. Abb. 3).

Die für unser Anliegen wichtige Erkenntnis liegt wohl darin, daß im Verlauf der Adoleszenz vermutlich spezifische Interessen, sofern sie sich stabilisiert haben, in das Selbstbild eingebaut und damit zu allgemeinen Interessen werden. Somit können auch sie zum Ausgangspunkt für Studien- und Berufswahl werden. Hier liegt eine der wenigen Möglichkeiten, auch im Schul- oder Erwachsenenalter noch allgemeine Interessen zu modifizieren.

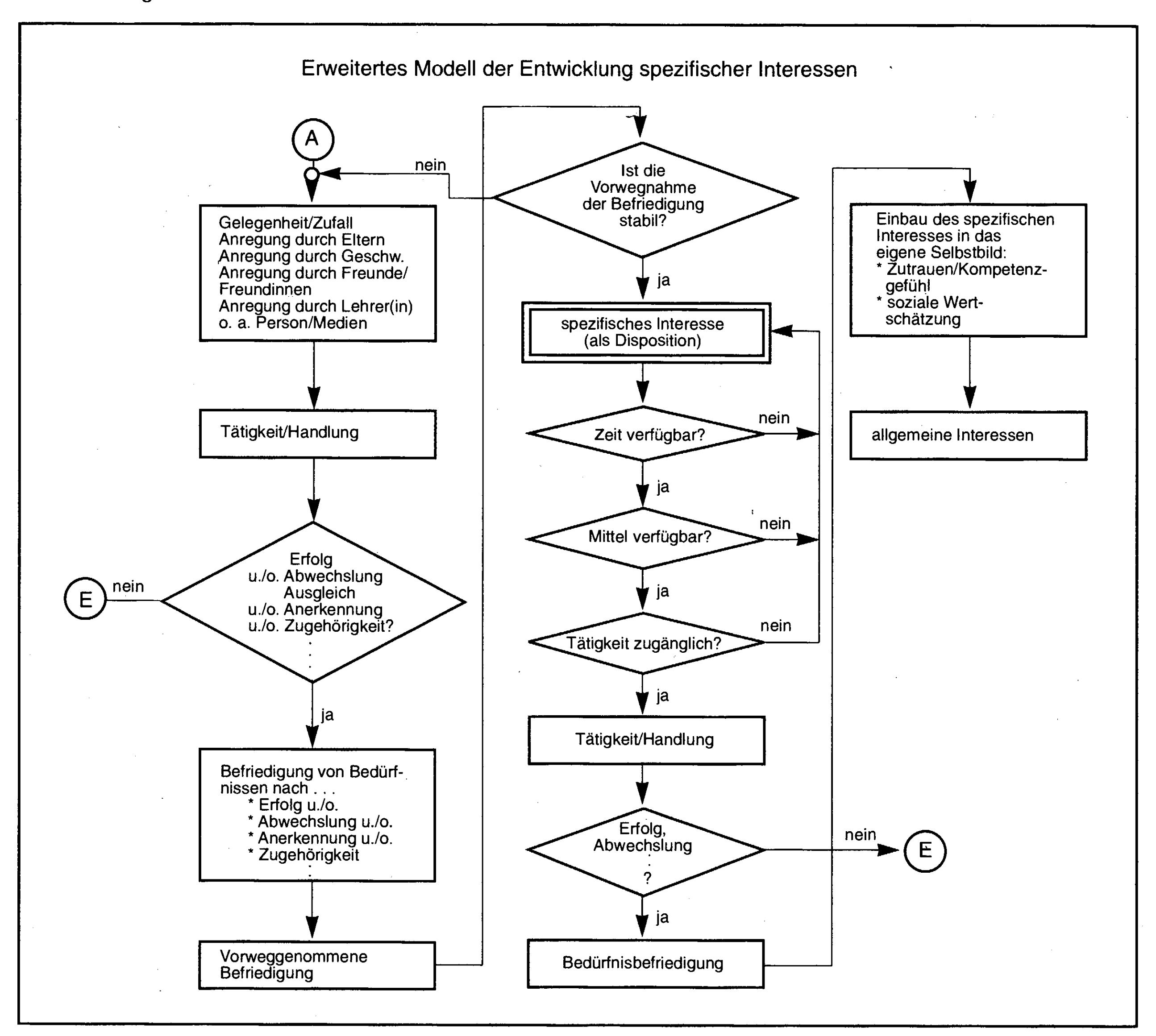
3. Möglichkeiten zur Interessensteuerung und Leistungsbeeinflussung

Aufgrund der Forschungsergebnisse werden seit einigen Jahren Projekte mit dem Ziel, Mädchen den Zugang zu naturwissenschaftlich-technischen Inhalten zu erleichtern, durchgeführt.

Es handelt sich vorwiegend um die schulische Ausbildung betreffende Maßnahmen. Hoffmann trägt 1988 mögliche Ansatzpunkte im Bereich der Schule (vgl. Kapitel 3.2) vor, die in nachstehender Abbildung verdeutlicht sind (vgl. Abb. 4).

Die bisherigen diesbezüglichen Projekte — meist Modellversuche einzelner Bundesländer oder auch internationale Projekte — fassen daraus ganze Maßnahmenbündel zusammen. Es lassen sich zwei Typen von Projekten unterscheiden. Die einen sprechen direkt die Mädchen als Zielgruppe an, die anderen nehmen den Weg über die Lehrerbildung. Dabei ist meines Erachtens der Weg über Lehrer oder Erzieher — am besten unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes — der erfolgversprechendere, denn:

Abbildung 3:



Quelle: Todt 1985, S. 56

Maßnahmen können nur durch entsprechenden Einsatz fruchten, und dies ist am ehesten über Eltern, Lehrer, Erzieher und andere Beziehungspersonen möglich. Sowohl national als auch international geht die Tendenz dahin, eine Interessenförderung eher durch Anknüpfen an die spezifischen Bedürfnisse, Denkstile und Zugangsweisen von Mädchen zu erreichen als daß Mädchen dem bisher „normalen" Stil der Jungen angepaßt würden.

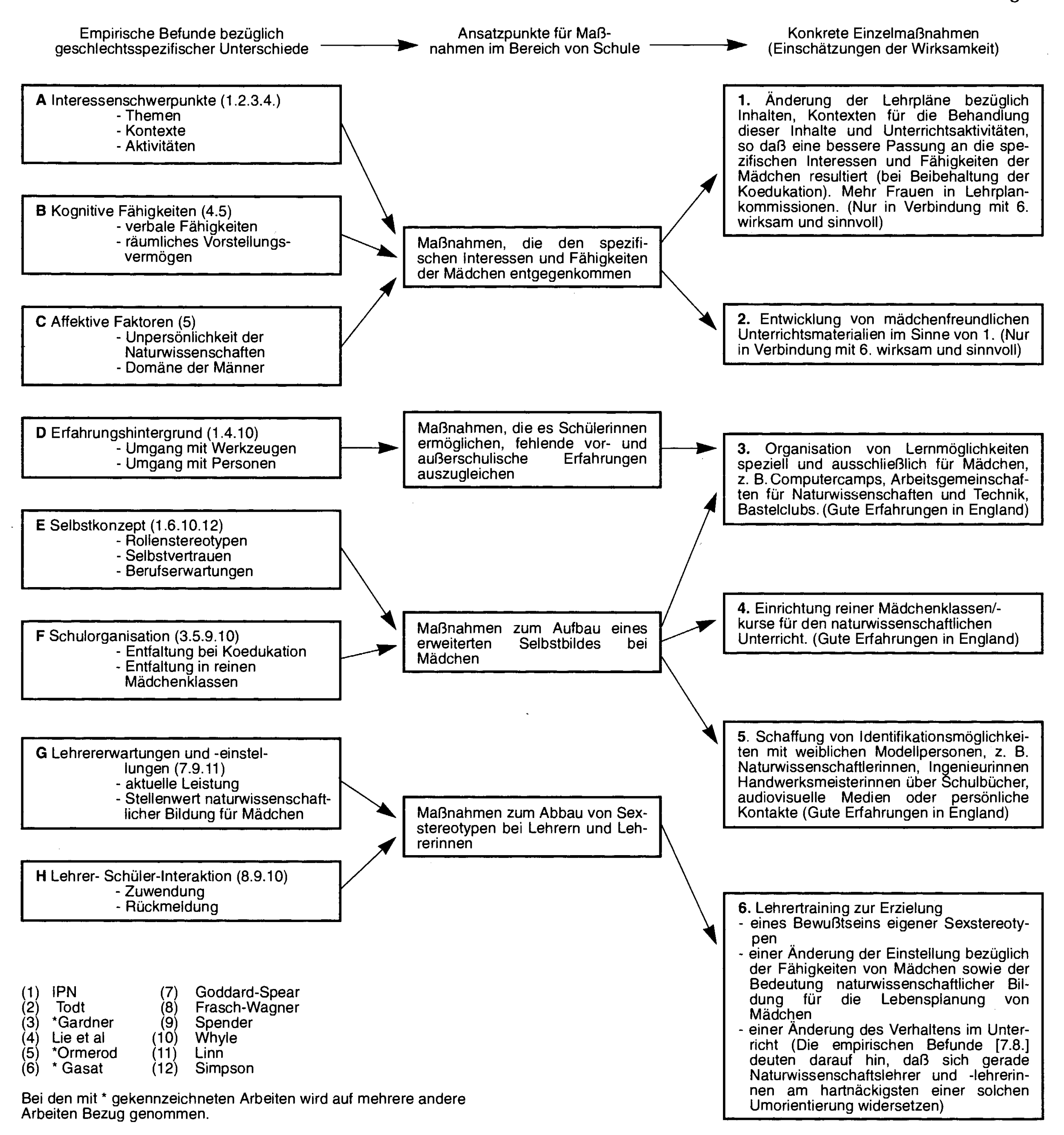
Die meisten Modellversuche können punktuelle Erfolge verbuchen, allerdings ist ihre Reichweite bisher sehr gering und geht selten über den reinen Versuchsbereich hinaus.

Für spätere Jahrgänge erweist sich gemäß den dargestellten entwicklungspsychologischen Erwägungen eine Interessenerweiterung bereits in der frühen Kindheit als sinnvoll. Dazu ist bewußtseinsbildende Arbeit mit Eltern und Erziehern notwendig, die über eine Anbindung an Institutionen wie Kindergärten, freie Wohlfahrtsverbände, Volkshochschulen, Fachschulen für Erzieherberufe und weitere Institutionen zu verwirklichen wäre.

Auch bestimmte Methoden zur Interessenerhöhung wie beispielsweise die in Kapitel 3.2.1 besprochene „klinische Methode" oder das Modell der direkten Konfrontation mit naturwissenschaftlichen Inhalten, wie es das Weizmann-Institut in Israel zeigt, müßten mehr Beachtung finden.

Insgesamt kann man sagen, daß je breiter das Interessenspektrum in der frühen Kindheit ist, desto besser können sich auf mehreren Gebieten kognitive Fähigkeiten entwickeln. Voraussetzung dafür ist eine veränderte Einstellung dessen, was heute als „männlicher" oder „weiblicher" Tätigkeitsbereich gilt.

Abbildung 4:



Quelle: Hoffmann 1988, S. 20

4. Hieraus sind folgende Schlußfolgerungen für Strategien zum Abbau von Technikdistanz bei den Mädchen zu ziehen:

Im Teilgutachten II wurde deutlich, daß der Einsatz berufsbezogenerer Praxis-Projekte oder — allgemein — Projekte aus dem Bereich der Erstausbildung und Weiterbildung notwendig, aber nicht hinreichend sind. Auf längere Sicht ist es deshalb empfehlenswert, bildungspolitische Maßnahmen schon in der frühen Kindheit anzusetzen, da bereits hier Interessensrichtungen festgelegt werden. Die Chance auf bessere Berufsaussichten mag zwar im Einzelfall im Sinne „extrinsischer Motivation" die Berufswahl beeinflussen, sie wird aber kein wirkliches, „selbstintentionales" Interesse aufbauen helfen.

Darum sollte bei zukünftigen Projektplanungen bereits das Kindergartenalter mitbedacht werden. Mit interessensfördernden Verfahren müßte ein Aufnehmen von Gegenstandsbeziehungen herbeigeführt werden, etwa durch das Aufstellen potentieller Interessensgegenstände, durch Anbieten von Handlungsspielräumen, durch den Abbau geschlechtsspezifischer Bewertungen (Vorbilder, Literatur, Medien und anderes mehr). Dies ist nur mit bewußtseinsbil-

dender Elternarbeit und entsprechender Schulung von Erziehern und anderen Bezugspersonen des Kindes möglich. Die eigentliche Problematik liegt darin, daß sich eigenständige Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand nicht erzwingen lassen und insofern die Möglichkeit einer direkten Steuerbarkeit begrenzt ist. Hier muß auf indirekte Methoden zurückgegriffen werden, wie die Beispiele in Kapitel 2.2.2 und 3.2 im Teilgutachten II zeigen. Das meint, es gilt die gegenstandsimmanenten Anreize stärker zu gewichten und sachfremde Anreize — und seien es die Berufschancen — in den Hintergrund treten zu lassen. Parallel dazu sind die zur Zeit durchgeführten schulischen Modellprojekte sinnvoll, sofern sie nicht nur punktuell eingesetzt sind, sondern Auswirkungen auf ein breiteres soziales Umfeld ermöglichen (beispielsweise die Atmosphäre einer ganzen Schule mitprägen oder Eltern und Bezugspersonen einbeziehen). Auch hier ist der Weg über die Lehrerbildung der geeignete.

In den Zusammenfassungen zitierte Literatur:

Barak, A. 1981: Vocational Interests: A Cognitive View. In: Journal of Vocational Behavior. Heft 19. S. 1 — 4

Bundesinstitut für Berufsbildung 1988 (Hrsg.): Thesen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. Materialien zur Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Ausweitung des Berufsspektrums für junge Frauen in der Praxis. Berlin

DIHT 1987: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung — Weiterbildung — Bildungspolitik 1986/87. Meckenheim

Hoffmann, L. 1988: Mädchen/Frauen und Naturwissenschaften/Technik. In: Griesche, S./Sachse, D. (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Dokumentation der 6. Fachtagung der AG Frauen und Schule. Kiel. S. 2 — 14

Krapp, A./Fink, B. 1987: Development of Interest as Change in Individual Person-Object-Relationships. Baltimore

Todt, E. 1985: Theorie der Interessenentwicklung. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Gießen

Kapitel C.3
Frauen in Führungspositionen

Gutachterinnen:

Lenelis Kruse
Annette Niederfranke
Ute Hartmann

Untersuchungsauftrag:

Das Gutachten beschäftigt sich mit dem psychologischen Hintergrund von Karriereangst und Karriereverhinderung, Faktoren, die in Verbindung mit Vorurteilsbildung bei Arbeitgebern und Vorgesetzten und der Internalisierung und unbewußten Akzeptanz solcher Vorurteile durch Frauen und Mädchen den weiblichen Aufstieg (bzw. Einstieg in bestimmte Bereiche) verhindern können. Dazu war nach den psychologischen Ursachen der strukturellen Diskriminierung der Frau zu fragen, die sich unübersehbar auch in der Unterrepräsentanz von Frauen in leitenden Positionen manifestiert.

Dem Gutachten wurden folgende Fragenbereiche zugrundegelegt:

— Die Ist-Situation: In welchen Positionen sind Frauen heute anzutreffen? Wie stellt sich die Situation der Frauen im Studium dar?

— Geschlechtsrollennormen und die damit verbundenen Verhaltensnormen und Verhaltensunterschiede zwischen Männern und Frauen in Führungspositionen.

— Einstellungen gegenüber Frauen und tatsächliches Verhalten: Welche Positionen wollen Frauen nicht einnehmen? In welchen Positionen sind Frauen in Behörden nicht erwünscht? In welchen Positionen sind Frauen in Firmen nicht erwünscht?

— Mögliche Gründe: Die Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter — ein Hemmnis für den beruflichen Aufstieg?

Insbesondere zielte eine zentrale Frage der Enquete-Kommission auf die Rolle der Berufsbildung bzw. der beruflichen Weiterbildung bei der Befähigung von Frauen zur Übernahme von Führungspositionen.

In allen Punkten ging es jeweils darum, zu prüfen, welche bildungspolitischen Möglichkeiten — gegebenenfalls im Zusammenwirken mit anderen Politikbereichen — bestehen, zum Abbau von Vorurteilen beizutragen. Dabei sollte die Darstellung bereits ergriffener Maßnahmen den Ausgangspunkt bilden.

Zusammenfassung:

Dem Auftrag der Enquete-Kommission folgend, soll das Gutachten zum einen zur Klärung der Frage beitragen, inwieweit Vorurteile hinsichtlich geschlechtsspezifischer Merkmale bestehen und zu falsifizieren wären, und zum anderen, inwieweit damit eine Eignung für bestimmte Berufe und Führungspositionen verbunden ist.

Die Fragestellung ist dahingehend zu verstehen, bestehende Geschlechtsrollenstereotype und ihre Wirkung auf die Wahrnehmung und Bewertung des Verhaltens von Frauen und Männern darzustellen. Die unterschiedliche Bewertung führt zu Diskriminierungen in bezug auf die Stellung der Frau in der Berufswelt im allgemeinen, in gesellschaftlichen Schlüssel- und Führungspositionen im besonderen.

Im Rahmen dieses Gutachtens wird der Fragenkomplex in vier Gliederungspunkten bearbeitet:

— In einem ersten Arbeitsschritt (Teil B) wird die Repräsentanz von Frauen in gesellschaftlichen

Schlüsselpositionen mittels statistischer Analysen ausgewiesen.

— In dem folgenden Abschnitt (Teil C) wird die Rolle von Geschlechtsstereotypen und Vorurteilen für die Situation von Frauen in traditionell männlichen Berufsfeldern und Führungspositionen im Lichte sozialwissenschaftlicher Forschung diskutiert.

— Anschließend (Teil D) werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Frauen in Führungspositionen und Personalleitern vorgestellt und Fragen von Karrierebedingungen, Führungs- und Weiterbildungsverhalten, der Akzeptanz von Führungsfrauen sowie der Vereinbarkeit von Familientätigkeit und Karriereorientierung diskutiert.

— Die Erörterungen münden in Empfehlungen (Teil E) zum Abbau von Vorurteilen gegenüber einer Karriereorientierung von Frauen sowie zur Realisierung gleicher Entfaltungschancen für Frauen und Männer.

Im ersten Teil wird anhand von Statistiken der Sachverhalt, daß Frauen in Führungspositionen unterrepräsentiert sind, differenziert ausgewiesen.

Frauen sind in den letzten Jahren insgesamt stärker am Erwerbsleben beteiligt. Immer mehr Frauen streben eine lebenslange Berufstätigkeit an und wollen nach einer Familienphase wieder in den Beruf zurückkehren. Gleichwohl sind Frauen in gesellschaftlichen Führungs- und Schlüsselpositionen unterrepräsentiert.

Am geringsten vertreten sind Frauen in den Führungspositionen des Wirtschaftsbereiches Dienstleistungen, insbesondere bei Banken und Versicherungen, obwohl hier Frauen den höchsten Anteil an der Gesamtzahl der Mitarbeiter/innen stellen.

Auch im öffentlichen Dienst sind Frauen in gehobenen Positionen unterrepräsentiert. Für Bewerberinnen verschlechtert sich das Verhältnis zwischen Bewerbung und Einstellung auf die Hälfte. Somit kann das Argument, es fehle den Frauen an Motivation, zumindest angesichts der Bereitschaft, sich zu bewerben, nicht gehalten werden. Gleichzeitig ist die geschlechtsrollentypische Aufgabenverteilung heute noch immer sehr ausgeprägt: Nur ein verschwindend geringer Teil der Frauen disponiert, führt und leitet.

Frauen und Männer sind aufgrund ihrer Schulbildung gleich qualifiziert. Der Anteil der Frauen mit abgeschlossener Berufsausbildung steigt. Annähernd die Hälfte aller Student/innen sind Frauen. Unterschiede bestehen in der Fächerwahl. Frauen wählen nach wie vor eher Fächer aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, also Fächer, in denen schlechte Berufsaussichten bestehen. Die Wahl der Ausbildungsberufe konzentriert sich auf nur wenige Berufe, wobei auch hier Berufe mit eher schlechten Berufsaussichten von Frauen herausgegriffen werden.

Frauen nehmen insgesamt weniger an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Vergleicht man jedoch den Anteil der voll berufstätigen Frauen mit ihren männlichen Kollegen, ist ihre Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen gleich der der Männer. Frauen berichten häufiger als Männer, daß familiäre Verpflichtungen sie hinderten, an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Die Doppelbelastung der Frauen durch Familie und Beruf geht zu Lasten ihrer eigenen Weiterbildung.

Nachdem festgestellt wurde, daß Frauen wohl ihren festen Platz im Arbeitsleben haben und darüber hinaus über die gleiche Qualifikation wie Männer verfügen, ist zu bemerken, daß für sie der Zugang zu Führungspositionen weitgehend blockiert ist. In diesem Gutachten geht es vor allem um jene Barrieren, die aufgrund von geschlechtsbezogenen Vorurteilen zustande kommen und zur Basis von Diskriminierungen werden.

Wenn wir von Vorurteilen gegenber Frauen in Führungspositionen sprechen, so beziehen wir uns dabei auf Wahrnehmungen, Bewertungen und Diskriminierungen, die Frauen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit erfahren. Diese Geschlechtszugehörigkeit bezieht sich nicht nur auf das biologische Geschlecht, sondern auch auf soziale und psychologische Merkmale, die sich sowohl auf Eigenschaften, Verhaltensweisen, Rollenzuweisungen und damit verbundene Verhaltenserwartungen beziehen können. Werden derartige Eigenschaften, Verhaltens- und Rollenerwartungen einer Person lediglich aufgrund äußerer, leicht identifizierbarer Merkmale wie Geschlecht zugeschrieben, haben wir es mit Geschlechterstereotypen bzw. Geschlechtsrollenstereotypen zu tun.

Geschlechtsrollenstereotyen sind sozio-kulturelle Konstrukte, die kollektiv verfügbar sind. Menschen nehmen Handlungen von Männern und Frauen aufgrund von internalisierten Geschlechtsrollenstereotypen wahr und bewerten sie unter Absehung der tatsächlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen der jeweiligen Individuen. So wird gleiches Verhalten, je nachdem ob es von Männern oder Frauen gezeigt wird, unterschiedlich bewertet. Die Wahrnehmung von Frauen in Führungspositionen geschieht überwiegend in Termini männlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen. Dies trifft für die Selbstwahrnehmung (Autostereotyp) ebenso zu wie für die Fremdwahrnehmung (Heterostereotyp).

Geschlechtsrollenstereotype sind als „soziale Repräsentationen" nicht nur Teil der subjektiven Kultur, sondern manifestieren sich auch in der objektiven Kultur, den räumlich-materialen und zeitlichen Strukturen sowie der sozialen Organisation unserer Alltagswelt. In der „sozialen Repräsentation" ist „Führer-Sein" und „Frau-Sein" inkompatibel. Auf der einen Seite steht das traditionelle Bild vom Mann als dem Machtorientierten, Durchsetzungsfähigen, für den die Berufsrolle die angemessene, die Führungsrolle gar ausschließlich möglich ist, auf der anderen Seite das Bild der Frau, für die vor allem die Mutterrolle und Familienrolle adäquat ist.

Frauen in Führungspositionen haben sich einer doppelten, konträren Rollenerwartung zu stellen, wobei ein potentieller Konflikt zwischen dem weiblichen

Geschlechtsrollenstereotyp und den Rollenmodellen entsteht, die für Berufstätigkeit und Führungsverhalten zur Verfügung stehen. Die Oszillation zwischen den Rollen ist keine Lösung, sondern ein exzeptioneller Zustand, der ein ständiges psychisches und faktisches Rollenmanagement nötig macht.

In tatsächlichenFührungssituationen erfahren weibliche Führer in der Regel andere, aber nicht immer negativere Bewertungen als ihre männlichen Kollegen. Dies kann jedoch nicht ausschließlich durch ihre Geschlechtszugehörigkeit erklärt werden, sondern muß im Lichte der vielfältigen Bedingungsfaktoren einer Führungssituation gesehen werden.

Das Ziel der empirisch-psychologischen Untersuchung ist die Erhellung von Chancen und Restriktionen, auf die Frauen während ihres Karriereverlaufs in Wirtschaftsunternehmen, öffentlichen Verwaltungen und Verbänden stoßen. Der Schwerpunkt der Fragestellung liegt in der Erfassung der subjektiven Wahrnehmung und Einschätzung dieser Chancen und Barrieren durch die Betroffenen selbst. Zielgruppe der Studie sind zum einen Frauen in Führungspositionen (N = 25) aus unterschiedlichen Organisationseinheiten und Wirtschaftsbranchen. Als weitere Zielgruppe wurden Personalleiter und -direktoren (N = 15) exploriert, beeinflussen sie doch entscheidend die Einstiegsmöglichkeiten einer Führungskraft und greifen auf den verschiedenen Ebenen in ihre Entwicklungsmöglichkeiten ein.

Faßt man die Wahrnehmung und Beurteilung der Frauen in Führungspositionen und Personalleiter bezüglich einer Karriereförderung respektive Karrierehemmung zusammen, so ist zu konstatieren, daß die Argumentation bezogen auf das Individium erfolgt und sich innerhalb des bestehenden Systems vollzieht. Die Frauen in Führungspositionen nehmen sich weitgehend unabhängig von gesellschaftlichen Gesamtzusammenhängen wahr: Sie sehen Handlungsansätze zur Veränderung der Situation bei sich und ihren Geschlechtsgenossinnen. Ihren Handlungsspielraum zur Veränderung der Situation, was gleichbedeutend ist mit persönlicher Karriere, beurteilen sie als groß. Sie sehen Möglichkeiten der Vergrößerung des Handlungsspielraums darin, durch spezifische Frauenförderung die Fähigkeiten zu stärken, die zu einer persönlichen Durchsetzung notwendig sind. Das teilweise Verhaftetsein in Ideen von „Einzelkämpferinnentum" verhindert jedoch eine Reflexion der Geschlechtsrollenstereotype und der strukturellen und ökologischen Barrieren, auf die Frauen stoßen, sowie der Möglichkeiten ihrer Veränderung.

Geschlechtsrollenstereotype finden sich etwa in dem Hauptargument der Personalleiter gegen eine Karriere von Frauen, wonach „Mutter-Sein" und „Führer-Sein" als unvereinbar gilt. Schon die Fähigkeit, Kinder zu gebären, mündet in dem Einwand, daß sich eine Förderung von Frauen im Sinne einer Karriereorientierung für die Organisation als unwirtschaftlich gestaltet. Der einzige Lösungssatz scheint darin zu bestehen, daß eine Frau individuell einen Ausweg aus diesem Dilemma findet, sei es durch die Präsentation überdurchschnittlicher Leistungen, sei es durch eine perfekt organisierte private Kinderbetreuung. Diese Beweispflicht erleben Frauen nicht nur von außen an sich herangetragen, sondern sie wird in den Selbstdarstellungen und Handlungen zu einem bestimmenden Faktor.

In den genannten Verhaltensanforderungen an weibliche Führungskräfte gelten sogenannte „weibliche" Eigenschaften einmal als Argument gegen, ein anderes Mal als Argument für die Übernahme von Führungsaufgaben durch Frauen. Diese Dialektik der Verhaltenserwartungen spiegelt insofern Stereotype wider, als sie „Frau-Sein" als Qualität an sich begreifen und diese Qalität zum Beurteilungsmaßstab machen. Frauen in Führungspositionen sind mit dem Dilemma unterschiedlicher Bewertungsmaßstäbe konfrontiert, die für sie unvorhersehbar und willkürlich zur Anwendung kommen können.

Was in den Darstellungen der Befragten zu vermissen ist, sind Erklärungs- und Lösungsansätze, die nicht ausschließlich „frauenspezifisch" auszulegen sind, sondern vielmehr die strukturellen Rahmenbedingungen mit berücksichtigen, die es Frauen heute erschweren, ihren Platz in gesellschaftlichen Schlüsselpositionen einzunehmen.

Eine Gesellschaft, die durch ihre Verfassung verpflichtet ist, die Gleichberechtigung von Frauen und Männern sicherzustellen, muß daran interessiert sein, für die Gestaltungs- und Leistungspotentiale von Frauen und Männern gleiche Entfaltungschancen im Berufs- und Familienleben anzubieten.

Wenn unsere Gesellschaft bereit ist und aktiv Anstrengungen unternehmen will, um Vorurteile gegenüber Frauen abzubauen, die in bisher Männern vorbehaltenen Berufsdomänen vordringen und in Führungspositionen aufsteigen wollen, dann folgt aus dem bisher Gesagten, daß es nicht nur darum gehen kann, Strategien der Information einzusetzen, um Gelegenheiten vermehrter Präsenz von Frauen in solchen Positionen zu schaffen. Vielmehr muß eine Veränderung der Arbeits- und Familienwelten in ihrer räumlichen, zeitlichen und organisatorischen Struktur erfolgen. Umgekehrt kann eine Veränderung der Raum-Zeit-Strukturen unserer Arbeits- und Familienwelten die Veränderungen von Geschlechterrollen und des Geschlechterverhältnissses unterstützen. Es kann nicht unser Ziel sein, der Frau lediglich die Möglichkeit zu geben, es den Männern gleichzutun und sich dem männlichen Führungsmodell anzupassen. Ziel muß sein, die Berufs- und vor allem Führungsökologie, als das Insgesamt der physischen und sozialen Infrastruktur, die Beruf und Führung erleichtern können, so zu gestalten, daß sowohl Frauen als auch Männer an Arbeits- und Familienwelten teilhaben.

Die im folgenden gegebenen Empfehlungen zielen auf eine Veränderung der strukturellen Gegebenheiten ab, die sowohl eine Veränderung der Familien- und Arbeitsstrukturen implizieren wie aber auch den Rahmen schaffen zur Offenlegung geschlechtsstereotyper Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster und die Möglichkeiten ihrer Veränderung.

Ausbildungs-, Studien- und Berufswahlverhalten

Mädchen und Jungen müssen auf den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsebenen in die Lage versetzt werden, verschiedene Fächer, Fachrichtungen und Ausbildungsberufe zu wählen, unabhängig von deren geschlechtstypischer Tradition.

Zur Erlangung dieser faktischen Wahlfreiheit können gezielte Maßnahmen, etwa zur Förderung von Mädchen in naturwissenschaftlich-technischen Fachrichtungen, beitragen.

Die strukturellen Rahmenbedingungen von Ausbildungen müssen sich dahingehend ändern, daß berufliche Perspektiven für Frauen eröffnet und publik gemacht werden, so daß Frauen selbstverständlich in diesen Bereichen ihren Platz einnehmen können. Wichtig ist, daß Frauen sich nicht nur akzeptiert, sondern erwünscht fühlen.

Personalauswahl, -entwicklung, -beurteilung

Rationale Personalauswahl, -entwicklung und -beurteilung bedarf Kriterien, die sich an tatsächlichen Anforderungen, Potentialen und Leistungen orientieren, die

— nachvollziehbar und überprüfbar,

— verbindlich und

— fair sind, daß heißt eine bestimmte Gruppe nicht a priori ausschließen respektive benachteiligen.

So wird es Frauen auch in Konkurrenzsituationen ermöglicht, sich Diskriminierungen entgegenzusetzen, indem sie sich auf der Basis ihrer vorhandenen und dokumentierten Kompetenzen und Leistungen durchsetzen.

Lebensplan

Um die Lebensplanung (Berufs- und Familienplanung) von Frauen und Männern an den Bedürfnissen beider Partner zu orientieren, sollten an den Schnittstellen der Berufs- und Familienplanung bewußte Orientierungen erfolgen.

Als Hilfe für derartige Orientierungen können Orientierungsseminare fungieren, die nach den jeweiligen Ausbildungsabschnitten (Schule, Berufsausbildung, Studium) angeboten werden.

Berufsbegleitende Maßnahmen

Berufsbegleitende Maßnahmen sollen ein Forum bieten, berufs- und geschlechtstypische Konfliktbereiche zu bearbeiten. Befreit von aktuellen beruflichen Anforderungen werden Veränderungen, die sich aus der Präsenz von Frauen ergeben, in bezug auf Zeitmanagement, Rollen- und Konfliktverhalten zur Sprache gebracht. Diese Maßnahmen gilt es ergänzend zu fachlicher Weiterbildung fest in den Weiterbildungskanon für beide Geschlechter einzubauen.

Berufsbegleitende Maßnahmen sollten von den Frauen als Forum genutzt werden, informelle Kontaktnetze aufzubauen.

Maßnahmen in Organisationen

Ein Berichtswesen über den Frauenanteil einer Organisation, eine Gegenüberstellung der Bewerbungen und Einstellungen sowie der gewünschten und realisierten Beförderungen von Frauen trägt zur Sensibilisierung von Ungleichbehandlungen bei. Infolgedessen wird sich ein Erklärungs- und Handlungsbedarf entwickeln, der konkrete Maßnahmen nach sich ziehen muß.

Der Staat als bedeutender Arbeitgeber von Frauen kann in diesem Zusammenhang bei der Verwirklichung des proklamierten Zieles, der im Grundgesetz verankerten Gleichstellung von Mann und Frau, eine vorbildliche und beispielhafte Rolle für die private Wirtschaft spielen. Der Gesetzgeber kann dies um so mehr, als er im Bereich des öffentlichen Dienstes über wirksame und direkte Einwirkungs- und Gestaltungsmöglihkeiten der Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen verfügt. Auch das Geschlechterverhältnis in Entscheidungsgremien sollte ausgewogen sein.

Veränderung der Arbeitswelt

Die Arbeitswelt muß familienfähig werden. Auch Männer müssen die ihnen obliegende Doppelrolle annehmen, d.h. ihren Beitrag zur Erfüllung von Familienpflichten leisten.

Innerhalb der Organisationen sind flexible und aufgabenorientierte Zeitmodelle auch im Führungsbereich zu erarbeiten und einzusetzen, die ein Nebeneinander von Familie und Beruf für Männer und Frauen gewährleisten.

Strukturelle Maßnahmen

Die Rahmenbedingungen der Karriere von Frauen sowie der Vereinbarkeit von beruflichen und außerberuflichen Lebensbereichen lassen sich nur durch strukturelle Maßnahmen verbessern. Da die Alternative Karriere und Familie gesellschaftspolitisch nicht wünschenswert ist, sind verstärkte Maßnahmen zur größeren Vereinbarkeit von Familie und Karriere bei Männern und Frauen angeraten.

Insbesondere ist die Einrichtung von Ganztagsschulen und -kindergärten zu empfehlen. Die besonderen Voraussetzungen für die Klein- und Kleinstkinderbetreuung müssen vor allem hinsichtlich Personalstand und -ausbildung sowie flexibler Zeitregelungen geschaffen werden.

Die Veränderung und Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen muß Frauen und Männern in die Lage versetzen, den Stellenwert von Beruf und Familie selbst bestimmen zu können.

Sensibilisierung

Frauenfördernde Maßnahmen sind ohne Sensibilisierung der verantwortlichen Vertreter einer Organisationsführung nicht durchsetzbar. Neben der öffentlichen und organisationsinternen Diskussion ist eine Versorgung mit aktueller Information auch aus der Wissenschaft notwendig, die geeignet sind, tra-

ditionelle Denk- und Verhaltensstrukturen aufzubrechen.

Als Moderator der Informationsübermittlung können auch regierungsamtliche Stellen dienen.

Besondere Sensibilisierung ist im sprachlichen Bereich vonnöten. So sollte es zur Selbstverständlichkeit werden, in der Abfassung von Anordnungen, Berichten etc. die weibliche und männliche Form zu benutzen.

Kapitel C.4

Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung

Gutachter:

Rainer Block

Untersuchungsauftrag:

Während die Bildungsbeteiligung für die Bereiche allgemeinbildendes Schulwesen, berufliche Erstausbildung und Hochschule gut dokumentiert und analysiert ist, gibt es für den Bereich der beruflichen Weiterbildung unterschiedliche, nur unvollständig erfassende und methodisch inkommensurable Erfassungsinstrumente.

Ziel des Gutachtens war die Sekundäranalyse vorliegender Statistiken unter Einschluß neuester Erhebungen (Mikrozensus 1989, Berichtssystem Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1989, Gutachten des Instituts der deutschen Wirtschaft 1990, Gutachten des Soziologischen Forschungsinstituts 1990 sowie die jährliche Teilnehmerstatistik des Deutschen Volkshochschulverbandes und Materialien der Bundesanstalt für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildung) im Hinblick auf folgende Auswertungszwecke:

- Umfang der Beteiligung,
- gruppen- und schichtenspezifische Aufschlüsselung der Teilnehmer,
- Zuordnung von Teilnehmerdaten zu Themenbereichen,
- Verteilung auf interne und externe Maßnahmen,
- Bedeutung von Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz.

Zusammenfassung:

Weiterbildung — zumal die berufliche — ist derzeit zweifelsohne en vogue, zumindest in der öffentlichen Diskussion.

Die von der Bundesanstalt für Arbeit und den Sozialpartnern seinerzeit initierte „Qualifizierungsoffensive", die vom Institut der deutschen Wirtschaft proklamierten — und so nicht unkritisiert gebliebenen — , stetig steigenden Aufwendungen der Wirtschaft für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter, die in Pressemitteilungen verbreiteten wachsenden Teilnehmerzahlen der Veranstaltungsangebote der Kammern, die Konstituierung einer „Konzertierten Aktion Weiterbildung" durch den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, die mitunter kontrovers geführte Auseinandersetzung um die qualifikatorischen Auswirkungen des technischen Innovationsprozesses und nicht zuletzt die Einrichtung der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" selber — um nur einige Beispiele zu nennen — erweisen sich als Facetten eines öffentlich protegierten Topos vom „Bedeutungszuwachs der Weiterbildung".

Eingebunden in unterschiedlichste gesellschaftspolitische Programmatiken hat dieser progagierte Topos sowohl eine normative als auch eine deskriptive Dimension: Auf der einen Seite des Spektrums wird den Bürgern in Abwandlung der Konzeption des „lebenslangen Lernens" hin zu einem „lebenslänglichen Lernen" (vgl. Geißler/Heid 1987) die Teilnahme an Weiterbildung, die Aktualisierung ihrer Qualifikationen als permanente Bringschuld auferlegt und dabei die Funktionalität des herrschenden Weiterbildungssystems hervorgehoben. Auf der anderen Seite diagnostiziert man unter anderem durch strukturelle Defizite des Weiterbildungssystems bedingte, arbeitsmarktliche Benachteiligung spezifischer Personengruppen und klagt entsprechende ordnungspolitische Interventionen ein. Was dabei die Diskussion um die Funktionalität des herrschenden Weiterbildungssystems so schwierig gestaltet, ist die mangelnde Verfügbarkeit über valide Daten eines relevanten Indikators eben dieser Funktionalität: die Weiterbildungsbeteiligung.

Defizitäre statistische Erfassung

De facto erreicht die **statistische Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung** in der beruflichen Weiterbildung Ende der achtziger Jahre nicht die Qualität der amtlichen Viehbestandsstatistik.

Diese ungenügende statistische Durchdringung des Weiterbildungsbereichs steht damit in einem paradoxen Gegensatz zu der der Weiterbildung in der Öffentlichkeit — gerade auch für die Beschäftigungssituation — zugewiesenen Relevanz.

Eine amtsstatistische Vollerhebung, die große Teile des beruflichen Weiterbildungsspektrums erfassen würde, existiert in der BRD nicht. Stattdessen sind einzelne Forschungs-, Bundes-, Ressort- und Trägerstatistiken verfügbar, die sich nach wie vor durch folgende Unzulänglichkeiten auszeichnen:

„— Die Kompetenzzersplitterung für Erhebungen und Veröffentlichungen,
— die Unverbundenheit und Unabgestimmtheit von vorhandenen Teilstatistiken,
— die Unvollständigkeit der Angaben, die unzureichenden Datenmengen und Datentiefen,
— der mangelnde Bezug der verschiedenen Erhebungen und Veröffentlichungsprogramme zur Bildungstheorie und Bildungsforschung . . .,

— unterschiedliche Aggregationsebenen und unterschiedliche regionale Bezugseinheiten." (Fink 1976, S. 7)

In logischer Konsequenz hat als Credo der Bildungsforschung weiterhin die Einschätzung Gültigkeit, die sich seit den Anfängen staatlicher Bildungsplanung immer wieder in den Stellungnahmen zur Weiterbildung findet und 1986 aus der Perspektive des Statistischen Bundesamtes noch einmal wie folgt reformuliert wurde:

„Gesamtergebnisse zur Weiterbildung lassen sich aus diesen Statistiken aufgrund unterschiedlicher Erhebungskonzepte, ungeklärter Überschneidungen und vorhandener Datenlücken noch nicht gewinnen." (Kordsmeyer 1986, S. 1001)

Als problematisch erweist sich insbesondere, daß die verfügbaren repräsentativstatistischen Daten keinerlei Ersatz für eine Vollerhebung darstellen, da erstgenannte — bei einer Abgleichung ihrer rechnerisch kommensurabel gemachten Befunde — zum Teil unterschiedliche Größenordnungen der Weiterbildungsbeteiligung und divergierende Trends im Zeitverlauf abbilden. Zudem sinkt die Aussagekraft derartiger Befunde bei wachsender Gliederungstiefe infolge der immer kleiner werdenden Fallzahlen. Gleichwohl gelangen alle Repräsentativerhebungen — zumindest für die Mitte der achtziger Jahre — zu einer überwiegend identischen Strukturbeschreibung der Weiterbildungsbeteiligung. Trotz aller „Vorläufigkeit" der Befunde können die hier referierten Strukturdaten somit einen gewissen Grad an „Validität" für sich beanspruchen.

Vorläufige Befunde

Für die **Mitte der achtziger Jahre** kann auf der Basis aller drei Repräsentativerhebungen (Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1985, BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung 1985, Mikrozensus 1987; deren Berichtszeiträume reichen bis maximal März 1987) die Rede von der großen Ausweitung der Weiterbildungsaktivitäten nicht bestätigt werden. Alle drei Untersuchungen konstatieren — bei zugestanden unterschiedlichen Berichtszeiträumen und diskontinuierlichen Entwicklungen im Zeitverlauf — eher eine **Stagnation bzw. Konsolidierung in der durchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung** denn relevante Zuwächse. In der entsprechenden Veröffentlichung des BIBB/IAB heißt es dazu resümierend:

„In dem betrachteten Zeitraum kann von einem Boom in der Weiterbildung demnach nicht gesprochen werden." (BIBB/IAB 1987, S. 199)

Dies gilt um so mehr, wenn man berücksichtigt, daß in den Erhebungsprogrammen zum Teil Einweisungs-, Einarbeitungs- und Anlernmaßnahmen als berufliche Weiterbildungsformen miterfaßt sind. Diese Maßnahmetypen aber weisen im Zeitverlauf zum Teil eine besondere Dynamik auf. Je nach Träger, Bildungsbereich oder Bundesland lassen sich dabei unterschiedliche Entwicklungen ausmachen: Neben teilweise rapide wachsenden Belegungszahlen stehen auch rückläufige Tendenzen.

Hinter der Konsolidierung der durchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung verbergen sich ebenso völlig unterschiedliche Entwicklungstendenzen bei den einzelnen Personengruppen. Im Zeitverlauf ist eine **verschärfte Polarisierung**, ein zunehmendes Auseinanderdriften der Weiterbildungsquoten der unterschiedlichen sozialen Gruppen zu konstatieren: Die Weiterbildungsbeteiligung der vornehmlich gehobenen Qualifikations- und Statusebenen, die sich eh durch eine überdurchschnittliche Bildungsquote auszeichnen, steigt zum Teil erheblich, während die der eher unteren Ebenen sinkt, teilweise sogar unter das Niveau, das Mitte/Ende der siebziger Jahre erreicht wurde.

Der **technische Innovationsprozeß** erweist sich dabei als eine wesentliche Determinante der zunehmenden Polarisierung. Die Gruppen, die die stärkste Diffusion programmgesteuerter Arbeitsmittel erfahren haben, vornehmlich die höheren Qualifikationsebenen, verzeichnen auch die größten Zuwächse in der Weiterbildungsbeteiligung.

Als **Verlierer** dieser verschärften Polarisierung lassen sich folgende soziale Gruppen (als gleichsam kleinster gemeinsamer Nenner der drei Repräsentativerhebungen) ausmachen:

— An- und ungelernte Arbeiter,

— einfache Angestellte,

— Erwerbstätige der gewerblichen Berufe und sachbezogenen Dienstleistungsberufe.

Vice versa gelten als **Gewinner** dieser Entwicklung:

— Höhere und leitende Angestellte,

— höhere Beamte,

— Erwerbstätige der Büro-/Verwaltungs- und personenbezogenen Dienstleistungsberufe.

Für die Situation **Ende der achtziger Jahre** erweisen sich die forschungsstatistischen Befunde als weniger homogen.

Das Berichtssystem Weiterbildungsverhalten von Infratest diagnostiziert zwischen den Perioden von 1985 und 1988 **massive Zuwächse** in der Beteiligung an beruflichr Weiterbildung. Wie von Infratest jedoch selbst zugestanden, ist dieser Anstieg zumindest teilweise und in nicht genau abschätzbaren Größenordnungen auf die Modifikationen des Erhebungsprogramms zurückzuführen, wodurch ein Vergleich der Befunde im Zeitverlauf mitunter problematisch wird. So entfallen beispielsweise die mit Abstand größten Zugewinne in der Bildungsbeteiligung auf eine für die Untersuchung von 1988 neu eingeführte Erhebungskategorie. Gleichwohl geht Infratest aus Plausibilitätsgründen von einem signifikanten Zuwachs der Weiterbildungsquote aus.

Entgegen der Kommentierung im Textteil belegen die ausgewiesenen Daten der Infratest-Untersuchung außerdem eine verschärfte Polarisierung der Weiterbildungsbeteiligung. Die Bildungsquoten zwischen den einzelnen sozialen Gruppen klaffen aufgrund unterschiedlicher Zuwachsraten immer weiter auseinander. Schließlich bewegen sich die ar-

beitsmarktlich besonders gefährdeten Berufstätigen ohne Ausbildungsabschluß auch 1988 — nach den Einbrüchen der vergangenen Jahre — in der Weiterbildungsbeteiligung nur geringfügig über dem Niveau von 1979. Von einer Abschwächung der Polarisierungstendenzen kann demzufolge keine Rede sein.

Der Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes dokumentiert zwischen den Erhebungen von 1987 und 1989 ein leichtes **Sinken der durchschnittlichen Weiterbildungsquote**: Die Erwerspersonen nehmen absolut wie relativ weniger an beruflicher Weiterbildung teil. Dieser Rückgang ist kein Effekt des aufgrund der Volkszählung von 1987 geänderten Hochrechnungsrahmens des Mikrozensus, wie ein Vergleich mit revidierten Mikrozensusdaten von 1987 deutlich macht.

Die rückläufige Bildungsbeteiligung der Erwerbspersonen gründet sich auf das veränderte Weiterbildungsverhalten der Erwerbstätigen. Relevante und häufig überdurchschnittliche Verluste verzeichnen dabei vornehmlich die männlichen deutschen Erwerbstätigen der hohen Qualifikationsebenen in gesicherten Beschäftigungsverhältnissen. Trotz dieser Tendenz kann von einer Abschwächung der Polarisierung in der Weiterbildungsbeteiligung kaum gesprochen werden. So sinkt beispielsweise auch die Weiterbildungsquote der Arbeiter ohne Ausbildungsabschluß auf niedrigstes Niveau. Die fortbestehenden massiven Unterschiede in der Weiterbildungsquote zwischen einzelnen sozialen Gruppen bestätigen vielmehr die Polarisierungstendenzen im Weiterbildungsbereich.

In der **Gesamtschau der Befunde** der unterschiedlichen Untersuchungen ergeben sich dabei die im folgenden näher ausgeführten, überwiegend identischen Strukturdaten zur Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung.

Die Weiterbildungsquote der **Erwerbslosen** liegt unter der der Erwerbstätigen. Während sich Mitte der achtziger Jahre, nicht zuletzt infolge der „Qualifizierungsoffensive", die Weiterbildungsbeteiligung dieser beiden Gruppen — vorsichtig formuliert — zumindest nicht weiter auseinanderentwickelt hat, schwächen sich die Differenzen zwischen diesen beiden Erwerbspersonengruppen, allerdings einzig aufgrund der rückläufigen Entwicklung bei den Erwerbstätigen, in jüngster Zeit augenscheinlich weiter ab.

Nach dem Berichtssystem Weiterbildungsverhalten haben vollzeitbeschäftigte (deutsche) **Frauen** in vergleichbaren beruflichen Positionen die gleiche Weiterbildungsquote wie ihre männlichen Kollegen. Laut Mikrozensus weisen erwerbstätige deutsche Frauen in fast allen höheren Qualifikationsebenen und den jungen Altersklassen eine zum Teil sogar deutlich größere Weiterbildungsbeteiligung als ihre männlichen Kollegen auf. Die deutlich geringere Gesamtteilnahmequote von erwerbstätigen Frauen — die Differenz zu den Männern nimmt im Zeitverlauf allerdings weiter ab — gründet sich auf die breite Diffusion in den unteren Qualifikations- und Statusgruppen und den hohen Anteil von Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen mit nur einer marginalen Weiterbildungsbeteiligung. Der Einbruch der Weiterbildungsquote bei teilzeitbeschäftigten Frauen erklärt sich jedoch nicht notwendig durch das Faktum der Teilzeitbeschäftigung an sich: Teilzeitbeschäftigte Männer nehmen im Vergleich nur geringfügig seltener als bei Vollzeit an Weiterbildung teil. Das rapide Sinken der Weiterbildungsbeteiligung bei Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen ist offensichtlich vornehmlich ein Phänomen der weiblichen deutschen Erwerbstätigen aufgrund der persönlichen Merkmale dieser Gruppe und der spezifischen Struktur der angebotenen Teilzeitarbeitsplätze.

Ausländische Erwerbstätige nehmen im Durchschnitt nur halb so häufig wie deutsche an Weiterbildung teil. Die Weiterbildungsquote der Ausländer aus den klassischen Anwerbeländern ist dabei nur marginal. Die Bildungsbeteiligung der übrigen Ausländer liegt in der Größenordnung der Deutschen, übertraf diese allerdings schon einmal Mitte der achtziger Jahre.

Als **Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung** gelten neben der bereits angesprochenen spezifischen Diffusion programmgesteuerter Arbeitsmittel offensichtlich nach wie vor vorrangig das Alter, das schulische und berufliche Ausbildungsniveau, die berufliche Stellung, die Berufsgruppe und der Wirtschaftszweig. Als isolierte Variable mit dem größten Erklärungswert für die Weiterbildungsbeteiligung wurde auf der Basis der älteren Erhebung des BIBB/IAB von 1979 seinerzeit die berufliche Stellung ausgemacht (Noll 1985, S. 9).

Die spezifischen Merkmalskombinationen implizieren dabei sowohl eine unterschiedliche subjektive Weiterbildungsbereitschaft als auch differierende objektive Weiterbildungsmöglichkeiten, etwa nach Kaufkraft oder Branche, Beruf und Betriebsgröße. Gerade **betriebliche Personalentwicklungsstrategien** erscheinen von besonderer Relevanz für die Weiterbildungsbeteiligung. Die Initiative zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen geht bei steigender Tendenz zu einem großen Teil auf die betriebliche Delegation zurück — insbesondere bei den Anwendern programmgesteuerter Arbeitsmittel —, was angesichts der **Dominanz des betrieblichen Lernortes** bei beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen nicht verwundert. Geringer qualifizierte Arbeitnehmer — soweit sie denn überhaupt an Weiterbildungskursen teilnehmen und ihre benötigten Qualifikationen nicht in kurzfristigen Einweisungs-/Einarbeitungsmaßnahmen erwerben — finden sich dabei überwiegend in solchen mit geringerer Zeitdauer. Un- und angelernte Arbeiter nehmen bei einer drohenden Entlassung sogar weniger häufig an Weiterbildung teil als bei einer innerbetrieblichen Umsetzung. Betriebliche Personalentwicklungsstrategien grenzen aufgrund des legitimen betriebswirtschaftlichen Interesses an der Rentabilität von Humankapitalinvestitionen offensichtlich spezifische Personengruppen der Randbelegschaften mit potentiell geringen Betriebszugehörigkeitszeiten aus.

Das große Gewicht des betrieblichen Lernortes schlägt sich auch in der **Dauer von Weiterbildungs-**

veranstaltungen nieder: Hier überwiegen vornehmlich die kurzfristigen Maßnahmetypen.

Insgesamt verlieren betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungskurse als Ort des Qualifikationserwerbs für die in erster Linie benötigten Kenntnisse der ausgeübten Tätigkeit im Zeitverlauf jedoch rapide an Bedeutung zugunsten der **Ausweitung kurzfristiger Einweisungs- und Einarbeitungsprozesse**. Die Implementierung programmgesteuerter Arbeitsmittel wird funktional überwiegend durch eine sehr kurzfristige „handling"-Schulung abgesichert. Als Konsequenz dieser Qualifizierungsprozeduren beobachten BIBB/IAB im Rahmen ihrer Erhebung:

„Die vorliegenden Ergebnisse deuten ... darauf hin, daß die Qualifizierung für die neuen Techniken vielfach nicht in der erforderlichen Systematik und Tiefe erfolgt, um über die Bedienung einer bestimmten Maschine hinaus mit den neuen Techniken souverän arbeiten und auch an der Gestaltung technischer Innovationen mitwirken zu können." (BIBB/IAB 1987, S. 201)

Als **Weiterbildungsmotive** dominieren durchweg defensive, adaptive Zwecke. Die Aufstiegsorientierung ist nur marginal vertreten. Folglich sind auch immer weniger Erwerbstätige bereit, ihre Arbeitsstätte zu Zwecken der Modernisierung ihrer Qualifikation aufzugeben. Gleichwohl steht die berufliche Weiterbildung auf der Nachfrageseite hoch im Kurs: Soweit **Weiterbildungsabsichten und -wünsche** artikuliert werden — und diese Nennungen überwiegen die manifeste Weiterbildungsbeteiligung —, dann vornehmlich und mit steigender Tendenz im beruflichen Feld. Als Nachfrager nach Weiterbildung treten aber gerade wieder die Gruppen auf, die ohnehin eine große Weiterbildungsbeteiligung aufweisen. Und hier schließt sich der circulus vitiosus.

Das artikulierte große Interesse an beruflicher Weiterbildung erstaunt um so mehr, da erhebliche **objektive Weiterbildungsbarrieren** existieren und die Verwertbarkeit des Weiterbildungsbesuchs durch eine augenscheinlich **ungenügende Zertifizierungspraxis** eingeschränkt ist.

Neben dem bekundeten wachsenden Interesse an beruflicher Weiterbildung stehen aber ebenso **Abbrecher- und Prüfungsmißerfolgsquoten** in einer durchaus relevanten Größenordnung.

Auf der Ebene der **Bundesländer** zeichnet sich eine im Zeitverlauf unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligung in Flächen- und Stadtstaaten ab, zugunsten der letzteren. Problematischerweise finden sich aber auch deutlich unterdurchschnittliche Weiterbildungsquoten in strukturschwachen Gebieten.

Insgesamt gesehen gliedert sich das bundesrepublikanische berufliche Weiterbildungssystem idealtypisch in **vier Segmente institutionalisierter Weiterbildung mit einer je spezifischen Klientel**. Die öffentliche geförderte Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz konzentriert sich vornehmlich kurativ auf die Zielgruppe der unqualifizierten Arbeitslosen und Fehlqualifizierten. Die Betriebe wiederum favorisieren offensichtlich Führungskräfte und höhere Angestellte als Klientel ihrer Weiterbildungsaktivitäten im Rahmen spezifischer betrieblicher Erfordernisse. Auf dem freien Weiterbildungsmarkt hingegen können kaufkräftige und mit hoher Aufstiegsaspiration ausgestattete Personengruppen ihre Karriereplanung mittels Aufstiegsfortbildung unabhängig von betrieblichen Personalentwicklungsstrategien verfolgen (exemplarisch sei hier nur auf den Fernunterricht verwiesen). Gleichwohl hat hier auch die Anpassungsfortbildung ein großes Gewicht. Die Beschäftigten aber, die aufgrund der eigenen Bildungsbiographie und mangelnder Kaufkraft keine Nachfrage artikulieren und wegen ihrer beruflichen Stellung nicht in den Genuß öffentlich geförderter oder betrieblicher Maßnahmen geraten — gerade an- und ungelernte Beschäftigte, zumal wenn sie in Kleinbetrieben arbeiten —, fallen trotz eines hohen Beschäftigungsrisikos durch die Maschen des Weiterbildungssystems. Konzeptionell ist deshalb der **Bildungsurlaub** als Korrektiv gerade auch für diese Personengruppen angelegt. De facto können die Freistellungsregelungen aufgrund struktureller Defizite dieser Aufgabe jedoch nicht gerecht werden. Der Bildungsurlaub in Länderkompetenz spielt von seiner Frequentierung her keinerlei Rolle in der beruflichen bzw. beruflich-politischen Weiterbildung. Soweit er aber in Anspruch genommen wird, spiegeln sich auch hier die klassischen Polarisierungsmuster in der Weiterbildungsbeteiligung. Der Bildungsurlaub erweist sich damit in seiner jetzigen Form, gemessen an seinen im umfassenden Konzept einer „recurrent education" angelegten sozial-, bildungs-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Aufgaben als weitgehend funktionslos.

Konsequenzen der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung

Welche besonderen Gefahren erwachsen nun aus der hier beschriebenen Polarisierung der **Weiterbildungsteilnahme**, **Weiterbildungsinteressen** und **Weiterbildungschancen** der verschiedenen Gruppen?

Angesichts der industrie-, arbeits- und arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen und unter Berücksichtigung der Struktureigenschaften des Weiterbildungsbereiches bleibt zu befürchten, daß sich die Polarisierung der Weiterbildungsbeteiligung weiter fortsetzt und sich damit die Polarisierung der Beschäftigungsrisiken und -chancen vertieft. Trotz der ungefähren quantitativen Entsprechung der von der BLK und IAB/Prognos projizierten Zahl der Erwerbstätigen ohne Ausbildungsabschluß mit denen der Erwerbspersonen ohne Ausbildungsabschluß im Jahr 2000 wird die Arbeitsmarktlage dieser Personengruppe durch vielfältige Substitutionsbeziehungen zu anderen Qualifizierungsebenen auch langfristig als eher ungünstig einzuschätzen sein (vgl. BLK 1987, S. 12 ff; Zusammenfassung). Bei einer insgesamt zu erwartenden nur geringfügigen Entspannung des Arbeitsmarktes droht gerade dieser Gruppe die Gefahr, weiter an den Rand des Beschäftigungssystems gedrängt zu werden, da sie in der Regel dem technischen Modernisierungsdruck nicht durch eine grundständige Aktualisierung ihres Arbeitsvermö-

gens mittels Weiterbildung begegnet und begegnen kann. Erschwerend kommt hinzu, daß der Anteil der für die Gruppe der Ungelernten und Fehlqualifizierten bedeutsamen AFG-Maßnahmen, die arbeitsmarktgängige Zertifikate zum Eintritt in berufsfachliche Arbeitsmarktsegmente vermitteln können, in den letzten Jahren stetig rückläufig war und erst in jüngster Zeit wieder leichte Zuwächse verzeichnet.

Die bei den Qualifizierungsprozeduren im Rahmen der Implementierung programmgesteuerter Arbeitsmittel konstatierte Spaltung der Belegschaft in Weiterbildungsteilnehmer und Teilnehmer an kurzfristigen und billigen Einweisungs- und Einarbeitungsprozessen konsolidiert die Trennung in Stamm- und Randbelegschaften auf dem internen Arbeitsmarkt mit entsprechend ungleich verteilten Arbeitsmarktrisiken. Die durch die Erhebungen bestätigte ungenügende Zertifizierung der insgesamt dominierenden betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen impliziert wiederum potentielle Mobilitätshemmnisse der Beschäftigten und damit Störungen des Regulationsprozesses des Gesamtarbeitsmarktes. Das weiterhin relativ große Gewicht der offensichtlich überwiegend an betriebs- und arbeitsplatzspezifischen Funktionsabläufen orientierten betrieblichen Weiterbildung — auch wenn im Umfeld des technischen Innovationsprozesses eher kurzfristige Einarbeitungsmaßnahmen an Bedeutung gewinnen — kann, trotz der unbestritten wichtigen Funktion der betriebszentrierten Weiterbildung für strukturelle Anpassungsprozesse, zu einer ambivalenten, weiteren Festigung des internen, vornehmlich betrieblichen Teilarbeitsmarktes und zu einer Abschottung gegenüber dem externen Arbeitsmarkt führen (vgl. auch Sengenberger 1982, S. 261), zumal die „Qualifizierungsoffensive" seinerzeit augenscheinlich nicht in dem Maße wie erhofft zu einer verstärkten Verkoppelung von betrieblicher und öffentlich geförderter Weiterbildung geführt hat. Trotz der dokumentierten, individuell überwiegend beschäftigungsfördernden Wirkung öffentlich geförderter Weiterbildung (bei aller Problematik bezüglich der Wirkungsforschung) droht damit gerade den Arbeitslosen, zumal sie ihre Qualifikationen insgesamt in geringerem Umfang durch Weiterbildung modernisieren, eine zunehmende Destabilisierung der Erwerbsverläufe und bei spezifischen Merkmalskombinationen eine dauerhafte Abkoppelung vom Beschäftigungssystem. Die steigende Zahl der Langzeitarbeitslosen ist unter anderem ein Indiz für diese Entwicklung.

Insgesamt impliziert die weitere Polarisierung der Weiterbildungsbeteiligung somit offensichtlich eine **Verschärfung der Arbeitsmarktsegmentierung**, die die Funktionalität des Arbeitsmarktes weiter einschränkt (siehe auch CEDEFOP 1986), bewirkt also eine verschärfte (dauerhafte) Aufspaltung des Arbeitsmarktes in einzelne weitgehend abgeschottete Teilarbeitsmärkte, die nicht allen Arbeitskräften gleichermaßen zugänglich sind und in denen je unterschiedliche Beschäftigungsrisiken und -möglichkeiten gegeben sind.

Die Hoffnung, daß bei einer unterstellten, gleichsam naturwüchsigen Ausweitung der Weiterbildungsaktivitäten auf der Angebotsseite auch die bisher nur marginal vertretene Klientel in den Genuß von Weiterbildungsveranstaltungen gelangen wird, erscheint angesichts der bisher beschriebenen quantitativen und strukturellen Entwicklung und der finanziellen Restriktionen öffentlich geförderter Weiterbildung wenig plausibel. Zudem existieren vereinzelt Hinweise darauf, daß auch die Betriebe in der Weiterbildung für die nahe Zukunft nicht durchweg einen Expansionskurs verfolgen (vgl. Siemens AG 1988). Inwieweit dieser Befund jedoch verallgemeinerungsfähig ist, muß offenbleiben.

In diesem Zusammenhang bleibt schließlich daran zu erinnern, daß die **individuelle Verwertbarkeit** eines Weiterbildungsbesuches nicht unabhängig ist von der Zahl der Weiterbildungsteilnehmer insgesamt. Aufgrund seines Charakters als „Positionsgut" sinken die Wettbewerbsvorteile im Rahmen der Allokations- und Selektionsfunktion der Weiterbildung bei steigenden Teilnehmerzahlen (vgl. Noll 1985, S. 27 f). Analog zur Entwicklung im höheren Bildungswesen würde eine Expansion des Weiterbildungsbereiches — allerdings nur unter der Voraussetzung, daß der Weiterbildungsbesuch hinreichend durch standardisierte, arbeitsmarktgängige Zertifikate dokumentiert werden kann — notwendig zu einer Verschiebung der entsprechenden Allokations- und Selektionsfunktion führen. Der Weiterbildungsbesuch wäre demnach zwar gleichwohl eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung mehr zur Verbesserung bzw. Sicherung der Beschäftigungschancen. Sind diese Zertifikate nicht entsprechend verfügbar, bliebe die Selektions- und Allokationsfunktion der Weiterbildung zu Lasten der Mobilitätsfähigkeit von Arbeitnehmern weitgehend erhalten.

Anforderungen an die Weiterbildungsstatistik

Nicht zuletzt angesichts der hier beschriebenen, durch die Polarisierung der Weiterbildungsbeteiligung offensichtlich wesentlich mitinduzierten Gefahrenmomente, gewinnt eine elaboriertere statistische Durchdringung des Weiterbildungsbereiches zwecks Eruierung genauerer empirischer Belege und möglicher Interventionsstrategien an Bedeutung. Aber nicht nur aus **arbeitsmarktlicher**, sondern auch eher **wirtschaftspolitischer Perspektive** sind exaktere und größere Datenmengen vonnöten, die über die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung jedoch hinausgehen. Als entsprechende Problemlagen lassen sich ausmachen:

„— Reicht das bestehende Weiterbildungsangebot aus, um den Qualifizierungsbedarf der Wirtschaft zu befriedigen?

— Sind alle Regionen mit einem Grundangebot an Veranstaltungen zu den neuen Technologien ausgestattet?

— Sind bestimmte Personengruppen unter den Teilnehmern besagter Veranstaltungen unter- oder überrepräsentiert?

— Entsprechen die bei den Veranstaltungen ermittelten Qualifikationen den im Beschäftigungssystem benötigten?

— Gibt es Wettbewerbsverzerrungen (zum Beispiel ungleiche Ausgangsbedingungen von Weiterbildungsanbietern)?

— Ist für die Teilnahme und gegebenenfalls die Weiterbildungsberater das Angebot transparent?

— Gibt es regional oder sektoral Überkapazitäten oder Kapazitätsmängel?

Daraus ergeben sich eine ganze Reihe von Datenerfordernissen:

— Umfang und Struktur des Angebots,

— regionale Verteilung des Angebots,

— Teilnehmerstrukturen,

— Finanzierungs- und Kostenstrukturen,

— Umfang und Qualität der Weiterbildungsressourcen und deren regionale Verteilung ...

Die Datenerfordernisse können indes zur Zeit nur bruchstückhaft erfüllt werden." (Gnahs 1987, S. 14 f.)

Nötig und sinnvoll erscheint deshalb **langfristig** eine **einheitliche, bundesweite, entsprechend tief gegliederte statistische Erfassung des (noch näher zu definierende) gesamten Spektrums der beruflichen Weiterbildung**, unter Berücksichtigung der betrieblichen Aktivitäten. Gerade aufgrund des immer wichtiger werdenden bildungs- und regionalplanerischen Verwendungszusammenhangs und der Problematik der kleinen Fallzahlen ist eine Vollerhebung einer repräsentativstatistischen Erfassung vorzuziehen. Was für den Viehbestand praktikabel, sollte auch für die Weiterbildungsbeteiligung realisierbar sein. Als ein mögliches, jedoch mit weiterreichenden Funktionen ausgestattetes Modell wäre das schon 1974 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates eingebrachte „Weiterbildungsinformationssystem" diskussionswürdig.

Mittelfristig erscheint die Abstimmung und Differenzierung der verfügbaren Erhebungsprogramme vorrangig. Auch wenn die Herausgeber von Weiterbildungsstatistiken mit diesen unterschiedlichste Interessen verbinden und die statistische Erfassung zum Teil mit einem hohen Personal- und Kostenaufwand verbunden ist, aufgrund der oben genannten sachlogischen Datenerfordernisse sind folgende Merkmale (mit näher zu bestimmenden Merkmalsausprägungen) als Mindestausstattung der Erhebungsprogramme sämtlicher weiterbildungsstatistikführender Institutionen wünschenswert — wobei unter Umständen noch verfassungs- und datenschutzrechtliche Fragen einer näheren Klärung zugeführt werden müssen:

— Geschlecht,

— Alter,

— Staatsangehörigkeit (gerade im Zusammenhang mit der Schaffung des europäischen Binnenmarktes relevant),

— schulische und berufliche Qualifikation,

— berufliche Stellung,

— Lernort der Bildungsmaßnahme,

— Dauer der Bildungsmaßnahme,

— Art/Thema der Bildungsmaßnahme,

— Bundesland (der jeweiligen Erhebungseinheit zugeordnet),

— angebotene und durchgeführte Veranstaltungen nach Themenbereichen,

— Zertifizierung,

— Abbrecher/Prüfungsmißerfolg.

Bei der Erarbeitung eines differenzierten Erhebungsprogrammes ist sinnvollerweise an das verhältnismäßig elaborierte „Kernprogramm zur Erfassung der beruflichen Weiterbildung" (vgl. Gnahs 1982) anzuknüpfen, wie überhaupt die weitere Diffusion dieses Erhebungsinstrumentariums wünschenswert erscheint. Gleichwohl bedarf auch dieses Programm einer permanenten Überarbeitung, wie die derzeit thematisierten Defizite bezüglich der Erfassung von Veranstaltungen im Bereich neuer Technologien dokumentieren (vgl. Gnahs 1987, S. 16).

Darüber hinaus wären folgende Einzelmaßnahmen wünschenswert:

— Eine Präzisierung der Eingrenzungskriterien **betrieblicher Weiterbildung** im Gegensatz zu nicht-betrieblicher. Eine genauere operationale und kategoriale Fassung betrieblicher Weiterbildungsarten. Inwiefern unterscheiden sich bzw. sind folgende Veranstaltungsformen unter betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zu subsumieren: Einarbeitung, Einarbeitungskurse, Einweisung, Anlernen, Anlernausbildung, training on the job, trainee-programme, quality circle, Lernstatt, Werkstattformen und Maßnahmen im Rahmen der Organisationsentwicklung? Ferner ist sicherzustellen, daß die Definition im Rahmen der Fragetechnik bei Repräsentativuntersuchungen für die Befragten auch wirklich durchschaubar sind.

— Auf **forschungsstatistischer Ebene** ist eine Modifikation des Erhebungsprogramms der **BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung** dergestalt wünschenswert, daß exiplizit die Art der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen nach Trägern erfragt wird. Darüber hinaus scheint neben der wenig aussagekräftigen Periode von circa sechs Jahren eine Erfassung von kürzeren Zwischenperioden im Rahmen dieser Untersuchung, trotz der damit unter Umständen verbundenen Erinnerungsfehler, angeraten.

— Für das **Berichtssystem Weiterbildungsverhalten** von Infratest wäre eine Ausweitung der Stichprobengröße sinnvoll, um auch für tief gegliederte Teilgruppen mittels ausreichender Fallzahlen zu repräsentativen Aussagen zu gelangen. Unter bildungsplanerischen Gesichtspunkten ist zudem eine auch inhaltliche und nicht nur, wie jüngst erfolgt, rein formale Anpassung der Kategorienbildungen an die der Erwerbsstatistik wünschenswert.

— Die Fragestellungen und Aggregate zur beruflichen Weiterbildung im **Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes** sollten durch eine Änderungsverordnung modifiziert werden. Als hinderlich erweist sich hier, daß sich die Fragestellungen lediglich im Rahmen der durch des Mikrozensusgesetz festgelegten Merkmale bewegen dürfen. Aber auch die restriktive Fassung der Erhebungsmerkmale — gefragt werden darf lediglich nach der „Art, Dauer und dem Abschluß der beruflichen Fortbildung und Umschulung" (vgl. Mikrozensusgesetz vom 10. Juni 1985, § 5 Abs. 2 Nr. 2) — ermöglicht eine Verbesserung des Erhebungsprogramms in Form einer genaueren Operationalisierung der beruflichen Weiterbildung, einer elaborierteren Erfassung der Weiterbildungsdauer (in diesem Zusammenhang kann der österreichische Mikrozensus durchaus als Vorbild dienen; vgl. Statistisches Zentralamt 1984) und der möglichen Erhebung von Zertifizierungen.

  Da das derzeitige Mikrozensusgesetz allerdings nur bis 1990 Gültigkeit beansprucht, wäre in einer Neufassung eine Ausweitung und Präzisierung der Erhebungsmerkmale wünschenswert.

— Auf **Länderebene** schließlich ist eine Koordinierung der Erhebungsprogramme zum Bildungsurlaub und den länderspezifischen Weiterbildungsgesetzen angeraten, um die Entwicklung der beruflichen und berufsbezogenen Belegung in diesen Bereichen vergleichbar abbilden zu können. Um einen schnelleren Datenzugriff zu ermöglichen, ist zudem ein eher zentralisierter Veröffentlichungsmodus dieser Statistiken im Rahmen der KMK-Veröffentlichungen oder der Grund- und Strukturdaten des BMBW erstrebenswert.

Resümierend bleibt festzuhalten:

Im Bereich der beruflichen Weiterbildungsstatistik besteht ein erheblicher Handlungsbedarf. Nur durch eine verstärkte statistische Erfassung dieses Bildungssektors lassen sich Gesamtergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung ermitteln, die den Status der hier referierten Ergebnisse als „vorläufige Befunde" überwinden.

In der Zusammenfassung zitierte Literatur:

Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1987 (Hrsg.): Neue Technologien. Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB — Erhebung 1985/86. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 118. Nürnberg

BMBW 1985: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1987. Bildung-Wissenschaft-Aktuell. Heft 7/85. Bad Honnef

BMBW 1989 (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988. Repräsentative Untersuchung zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung 1979-1988. Erste Ergebnisse. Bildung-Wissenschaft-Aktuell. Heft 5/89. Bad Honnef

BLK 1987: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem. Materialien zur Bildungsplanung. Heft 15. Bonn

CEDEFOP 1986 (Hrsg.): CEDEFOP flash. Heft 9

Deutscher Bildungsrat 1974 (Hrsg.): Weiterbildungsinformationssystem — Modellentwurf und Rechtsfragen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 33. Stuttgart

Fink, E. 1976: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Zur Datenlage im Weiterbildungsbereich. Ein Zwischenbericht. Vervielfältigtes Manuskript. Berlin

Geißler, Kh. A./Heid, H. 1987: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive. In: Geissler/Petsch/Schneider-Grube (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzinger Studien 1987/1. Tutzing. S. 11 ff.

Gnahs, D. 1982: BMBW (Hrsg.): Weiterbildung in Stichworten. Ein statistischer Leitfaden. Schriftenreihe Bildungsplanung. Band 39. Bad Honnef

Gnahs, D. 1987: Weiterbildungsstatistik und Bildungsplanung. Manuskript. O.O.

Kordsmeyer, V. 1986: Allgemeine und berufliche Bildung 1985. In: Wirtschaft und Statistik. Heft 12. S. 995 ff.

Noll, H.-H. 1985: Weiterbildung und Berufsverlauf. Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik. Sonderforschungsbereich 3: Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaft. Arbeitspapier Nr. 177. Universitäten Frankfurt/Mannheim

von Rothkirch, C./Tessaring, M. 1986: Projektionen des Arbeitskräftebedarfs nach Qualifikationsebenen bis zum Jahr 2000. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 1. S. 105 ff.

Sengenberger, W. 1982: Beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitische Anforderungen an betriebliche Weiterbildung. In: Mertens, D./Rick, M. (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 66. Nürnberg

Siemens AG 1988 (Hrsg.): Informationen-Argumente für die Führungskräfte des Hauses. Nr. 6. O.O.

Statistisches Bundesamt 1987/1988 (Hrsg.): Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen von Erwerbstätigen. Fachserie 1. Reihe 4.1.2. Stuttgart/Mainz

Statistisches Zentralamt Österreich 1984 (Hrsg.): Zeitaufwand für berufliche Fortbildung und Umschulung 1981/1982. In: Statistische Nachrichten. Heft 4. Wien. S. 211 ff.

Kapitel C.5

Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD *)

Gutachter:

John Lowe

Untersuchungsauftrag:

Ziel des Gutachtens war es, eine Übersicht über in Mitgliedsländern der OECD in der jüngeren Vergangenheit geführte und aktuelle bildungspolitische Diskussionen zur Ausrichtung der Bildungspolitik auf zukünftige Anforderungen zu gewinnen. Dabei sollte darauf eingegangen werden, ob und mit welchen Ergebnissen insbesondere in den USA, in Japan, Großbritannien, Frankreich, Spanien, Schweden, Australien, Kanada, Dänemark und den Niederlanden die von der Enquete-Kommission zu bearbeitenden Fragen gemäß Abschnitt II ihres Einsetzungsauftrags (Gleichstellung der Geschlechter, ökologische Erfordernisse, technologische Veränderungen, Strukturwandel der Wirtschaft, internationale Verflechtungen und Konflikte, sozialer Wandel) erörtert und in Analysen zur Entwicklung von bildungspolitischen Strategien unter Einschluß anderer relevanter Politikbereiche einbezogen werden. Zu diesem Zweck sollten programmatische Texte aus einzelnen Mitgliedsländern der OECD und einschlägige Berichte der Europäischen Gemeinschaft, der OECD, der UNESCO und der Weltbank ausgewertet werden.

Weiter sollte eine Darstellung und Einschätzung des gegenwärtigen Zustands und von Trends und Perspektiven der Bildungssysteme in diesen Ländern zu Schlüsselfragen der Bildungsentwicklung gegeben werden, um eine Beantwortung der „Insbesondere"-Fragen in Abschnitt III des Einsetzungsauftrags der Enquete-Kommission unter Berücksichtigung der Erfahrungen anderer Industrieländer zu ermöglichen. Zu diesem Zusammenhang sollten auch vorliegende Bildungsstatistiken vergleichend ausgewertet werden.

Weiter sollte dargestellt werden, welche Erfahrungen in anderen Ländern mit von Regierungen oder anderen Stellen beauftragten und von Parlamenten eingesetzten Kommissionen einschließlich der Umsetzung ihrer Ergebnisse durch die Bildungspolitik und in der Bildungspraxis gewonnen worden sind.

Neben der Auswertung vorliegender Berichte und Statistiken sollten vom Gutachter in begrenztem Umfang auch Gespräche mit Expertinnen und Experten in anderen Ländern geführt werden.

*) Educational Trends and Prospects in OECD Member Contries. Übersetzt aus dem englischen Original vom Bundessprachenamt und vom Sekretariat der Enquete-Kommission.

Zuammenfassung:

I. Faktoren, die sich auf Bildung und Ausbildung auswirken

Bildung und Wirtschaft

1. Von Politikern vieler Länder werden die Fähigkeiten des Menschen als der ausschlaggebende Faktor für das Niveau der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit wiederentdeckt. Dies führt zu einer zunehmenden Betonung der Notwendigkeit einer hochqualifizierten Bildung und Ausbildung **für alle**. Viele Länder, insbesondere Schweden und die USA, würden hinzufügen, daß es nicht ausreicht, wenn ein Bildungssystem nur erstklassige Arbeitskräfte ausbildet, sondern daß es sie zugleich auch zu guten Staatsbürgern erziehen und es langfristigen sozialen Zielen dienen müsse.

2. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung und Ausbildung machen heute einen hohen prozentualen Anteil des Bruttosozialprodukts aus. Daher muß Verschwendung vermieden und der größtmögliche Nutzen für die aufgewendeten Mittel erreicht werden.

Wissenschaft und Technologie

3. Die Revolution auf dem Gebiet der Wissenschaft und Technologie hat weitreichende Auswirkungen auf den Bildungssektor. Eine Aufgabe des Bildungs- und Ausbildungswesens ist es, allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Dynamik des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts zu vermitteln. Es muß ferner dafür sorgen, daß den durch moderne Produktionsverfahren erzwungenen Ausbildungserfordernissen Rechnung getragen wird und an den Schulen, in den Betrieben und Hochschulen die zukünftig benötigten Facharbeiter, Wissenschaftler und Ingenieure ausgebildet werden. Das Bildungswesen muß ferner allen Beschäftigten in wissenschaftsorientierten Industriezweigen die Möglichkeit geben, ihr Wissen und ihre Qualifikation auf dem neuesten Stand zu halten. Es muß außerdem zur gesamten Forschung und Entwicklung beitragen.

Das Erwachen des Umweltbewußtseins

4. Der Schutz unserer Welt vor Umweltschäden erfordert eine umfassende Aufklärung der Bevölkerung mit Hilfe der Medien und anderer Instrumente. Dieses Verständnis für die Umwelt sollte zu einem der Hauptbestandteile der Lehrpläne in der Grundbildung werden.

Informationstechnologien

5. Neue Informationstechnologien ermöglichen die Vermittlung und Verbreitung von Kenntnissen in einem Tempo, das exponentiell zunimmt. Sie können dazu beitragen, daß die Lehrer auf allen Stufen von zeitlichen, räumlichen und durch große Klassen bedingten Beschränkungen entlastet werden. Sinnvoll eingesetzt, können sie die Verwaltung und Durchführung von Bildungs- und Ausbildungsprogram-

men erleichtern, eine Steigerung der Effektivität der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen bewirken und zur Kostensenkung beitragen.

6. Gleichzeitig besteht eine der wichtigsten Aufgaben des Bildungs- und Ausbildungssystems darin, den Menschen beim Umgang mit der Informationsflut zu helfen. Die sinnvolle Interpretation und Nutzung von Informationen ist eine unerläßliche Fähigkeit geworden.

Das Problem der Arbeitslosigkeit

7. Kein anderer Faktor hat die in der letzten Zeit erhobenen Forderungen nach einer Reformierung der meisten Bildungs- und Ausbildungssysteme so sehr beeinflußt wie die hohe Arbeitslosigkeit, insbesondere unter jungen Menschen. Die Bildungssysteme müssen jetzt versuchen, die Beschäftigungschancen vor allem durch folgende vier Maßnahmen zu erhöhen:

(I) Aufstellung flexiblerer Bildungs- und Ausbildungsprogramme;

(II) Bereitstellung einer breiten Allgemeinbildung für alle Jugendlichen und Erwachsenen sowie Schaffung von Möglichkeiten zur permanenten Aktualisierung ihrer Kenntnisse und Verbesserung ihrer Qualifikationen;

(III) Ausweitung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen in benachteiligten Regionen und für benachteiligte Bevölkerungsgruppen, insbesondere für die Langzeitarbeitslosen;

(IV) Zunehmende Einbeziehung der Mehrheit der Jugendlichen in ein weiterführendes Bildungs- und Ausbildungsprogramm nach Abschluß der Pflichtschulzeit mit dem Ziel, sie angemessen für das Berufsleben zu qualifizieren.

Konsequenzen demographischer Ungleichgewichte

8. Der Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung wird sich innerhalb des nächsten Jahrzehnts rapide verringern, während der Anteil der älteren Menschen ansteigen wird. Die Folge ist, daß zahlreiche Länder einen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften erfahren werden. Dies bedeutet, daß die Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen besser als in der Vergangenheit genutzt werden müssen, damit möglichst viele junge Menschen und Erwachsene — Frauen wie Männer — das erforderliche Qualifikationsniveau erhalten.

9. Außerdem wird man traditionelle Einrichtungen und Strategien gegenüber älteren Menschen ändern müssen, um sie mit umfassenden Kenntnissen und praktischen Erfahrungen länger im Arbeitsprozeß zu halten.

Neue Familienformen und familiäre Verhaltensmuster

10. Gegenwärtig befindet sich die Familie in einem Umwandlungsprozeß, der sich häufig nachteilig auf die Erziehung von Kindern auswirkt. Der Anteil der Alleinerziehenden steigt in vielen Ländern rapide an. Aus diesem Grunde müssen die Bildungseinrichtungen sich stärker als bisher über den entscheidenden Einfluß des familiären Hintergrunds auf das Lernverhalten der Kinder Gedanken machen. Eine ausreichende vorschulische Betreuung muß gewährleistet werden, damit Alleinerziehende einer bezahlten Tätigkeit nachgehen können, wenn sie wirtschaftlich darauf angewiesen sind.

Multikulturelle Gesellschaften

11. In den meisten OECD-Mitgliedsländern herrscht bereits heute eine große kulturelle und ethnische Vielfalt, die mit dem zunehmenden Arbeitskräftemangel und der größeren internationalen Mobilität noch zunehmen dürfte. Bei der Schaffung eines allgemeinen Klimas, das dem Leben in einer multikulturellen Gesellschaft gerecht wird, kommt dem Bildungs- und Ausbildungssystem daher eine wichtige Rolle zu.

Die moralische Dimension

12. In letzter Zeit wurden die Bildungseinrichtungen in einigen OECD-Mitgliedsländern häufig für den angeblichen Verfall der Moral im öffentlichen und privaten Bereich verantwortlich gemacht. Obwohl die Anzeichen für das antisoziale Verhalten einiger junger Menschen umstritten sind, wird von den Bildungseinrichtungen erwartet, daß sie sich über die Vermittlung akzeptierter ethischer und moralischer Werte Gedanken machen und einen positiven Beitrag zur Erhaltung exemplarischer individueller und sozialer Verhaltensstandards in der Gesellschaft leisten.

Lebensbegleitendes Lernen und das Prinzip der kontinuierlichen Weiterbildung

13. Obwohl dasKonzept lebensbegleitenden Lernens heutzutage überall anerkannt ist, ist in den meisten Staaten wenig zur Verwirklichung dieser Idee geschehen. Bildung bleibt weiterhin unvermindert eine Domäne der Jugend. Aufgrund der Verringerung des Anteils der Jugendlichen und des Anstiegs des Erwachsenenanteils an der Gesamtbevölkerung werden die für Bildung und Ausbildung Verantwortlichen sich allmählich nicht mehr nur auf die Bereitstellung von formaler Ausbildung für die junge Generation konzentrieren, sondern sich systematisch auch der Schaffung eines größeren allgemeinen Bildungsangebots widmen, das auf dem Prinzip beruht, daß allen Bürgern lebensbegleitend Lernmöglichkeiten geboten werden sollten. Dies wird größere Auswirkungen auf die Organisation und den Inhalt der Grundbildung haben.

Auf dem Weg zu umfassender Bildung

14. Eine wichtige Aufgabe des Bildungswesens liegt darin, dafür zu sorgen, daß junge Menschen und Erwachsene verstehen, welche Wechselwirkungen in der Welt als Einheit bestehen — beispielsweise das wirtschaftliche Ungleichgewicht zwischen dem Norden und dem Süden.

Kreative Freizeit

15. Obwohl heutzutage viele Menschen über weniger Freizeit verfügen, als gemeinhin angenommen wird, haben sie immer noch viel mehr arbeitsfreie Zeit als frühere Generationen. Um mit den zahlreichen Massenunterhaltungsangeboten für die Freizeit konkurrieren zu können, werden die für Bildung in der Gesellschaft Verantwortlichen und die Einrichtungen für die Erwachsenenbildung dynamische Strategien entwickeln müssen, die die Nachfrage sozialer Gruppen und des einzelnen nach Bildungsmöglichkeiten fördern.

II. Tendenzen und Probleme

Veränderte Einstellungen zur Bildung und veränderte Bildungspolitik

16. In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind in allen OECD-Mitgliedsländern bemerkenswerte Veränderungen in der öffentlichen Einstellung zur Bildung und in der nationalen Bildungspolitik eingetreten. Die wichtigste Veränderung betrifft die Beurteilung des Beitrags der Bildung zum Fortschritt der Menschheit. Auf den großen Optimismus der sechziger Jahre folgte Ernüchterung in den siebziger und verhaltener Optimismus in den achtziger Jahren.

17. In vielen Ländern zeigt sich die Öffentlichkeit besorgt über das im Zuge der schnellen Bildungsexpansion offenkundig gesunkene Leistungsniveau. In der Tat scheint das gegenwärtige Leistungsniveau in einigen Ländern oder zumindest in einigen Bereichen, wie zum Beispiel in von wirtschaftlichen Rückschlägen gekennzeichneten städtischen Bereichen, nicht dem bestehenden Bedarf an Bildung zu entsprechen. Die Schlußfolgerung daraus lautet für Politiker, die Bildungsangebote auf das erforderliche Niveau anzuheben und anschließend regelmäßig zu überprüfen, damit sichergestellt wird, daß das Bildungsniveau für alle Schüler, Auszubildenden und Studenten von ausreichend hohem Standard ist.

Bildung und Politik

18. Das öffentliche Interesse am Bildungsniveau signalisiert am deutlichsten den veränderten Stellenwert der Bildung in der Politik. Im Gegensatz zu ihren Amtsvorgängern müssen die heutigen Bildungsminister bei ihrem regierungsinternen Kampf um einen angemessenen Anteil an den verfügbaren öffentlichen Mitteln eine klare Linie verfolgen und sich zugleich regelmäßign Angriffen in den Medien wegen angeblicher Fehler in ihrer Politik und der Organisation des Bildungswesens stellen.

Gesamtstaatliche Probleme

19. Zu den Staaten, die über den Zustand ihres Bildungssystems besonders besorgt sind, gehören Frankreich, Japan, Großbritannien und die Vereinigten Staaten. Der Ursprung der Besorgnis geht in Japan in erster Linie auf die offenkundige Aufweichung des traditionellen Wertesystems, auf den Anstieg des Vandalismus an Schulen und auf die negativen Auswirkungen des intensiven Konkurrenzdenkens an den Hochschulen zurück. Die anderen drei Staaten verspüren das dringende Bedürfnis, die Bildungsqualität insgesamt in allen Bereichen und auf allen Ebenen zu erhöhen, weil sie die schlechte Qualität der Bildung zahlreicher Schulabgänger erkannt haben.

Allgemeine Tendenzen

20. Auch wenn einige Länder über den gegenwärtigen Stand der Bildung stärker beunruhigt sind als andere, können viele der in den OECD-Mitgliedsländern bestehenden Probleme auf ähnliche Phänomene zurückgeführt werden.

21. Überall gibt es seit dreißig oder mehr Jahren eine bislang nicht dagewesene quantitative Expansion im Bildungs- und Ausbildungsbereich, sowohl im Hinblick auf die Anzahl der Lernenden als auch auf die Höhe der öffentlichen Ausgaben. Viele der gegenwärtigen Probleme sind jedoch gerade auf diese quantitative Expansion zurückzuführen. Zahlreiche junge Menschen, die früher mit 14 oder 15 Jahren von der Schule gegangen wären, bleiben jetzt in der Ausbildung, bis sie 18 oder 19 Jahre als sind. Für einen Großteil von ihnen ist der traditionelle Lehrplan wenig geeignet. Viele Universitäten werden von Studenten besucht, die nicht ausreichend auf ein Studium vorbereitet wurden.

22. Die durch die schnelle Bildungsexpansion entstandenen Probleme wurden durch die wirtschaftliche Rezession Mitte der siebziger Jahre und die damit verbundene weitverbreitete Jugendarbeitslosigkeit noch verschärft. Vorher hatte man im Bildungs- und Ausbildungsbereich von Vollbeschäftigung ausgehen können. Danach aber war das Bildungswesen nicht in der Lage, schnell auf neue Herausforderungen zu reagieren und wurde vielfach, wenn auch zu Unrecht, dafür verantwortlich gemacht, daß zahlreiche Absolventen keine Arbeit oder keine feste Anstellung fanden.

23. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Bildungs- und Ausbildungssysteme, unabhängig von der wirtschaftlichen Rezession und der dadurch bedingten Kürzung der öffentlichen Ausgaben, in der Öffentlichkeit früher oder später zwangsläufig einer viel genaueren Überprüfung unterzogen worden wären. Die fortgesetzte Expansion konnte nicht so weitergehen, ohne daß der Tag der Rechenschaftslegung gekommen wäre. Die Expansion wird zwar in gewissem Maße anhalten, insbesondere im Berufsbildungsbereich, aber in absehbarer Zukunft werden Verbesserungen im Bildungswesen wahrscheinlich eher qualitativer als quantitativer Art sein.

Grundbildung

24. Grundbildung und Schulpflicht werden heute nicht mehr als identisch angesehen. Herrschende Auffassung ist gegenwärtig vielmehr, daß die Grundbildung eines jungen Menschen erst dann als abgeschlossen gelten kann, wenn er/sie über ein breites und solides Bildungsfundament verfügt, das möglichst gut auf das Erwachsenenleben vorbereitet.

25. Im Hinblick darauf werden in den meisten Ländern die Lehrpläne, insbesondere der Sekundarstufe I und II, grundlegend reformiert. International herrscht allgemeine Übereinstimmung über die Notwendigkeit eines Grundcurriculums. Dieser gemeinsame Lehrplan, sowohl für die Elementar- als auch für die Sekundarstufe, muß breit angelegt, allen gerecht, ausgewogen und auf die Lebensbedürfnisse in einer modernen Gesellschaft abgestimmt sein.

26. Neben dem Konzept eines Grundcurriclums herrscht ferner weitgehende Einigkeit über die Notwendigkeit einer ausreichenden zentralen Kontrolle und Überwachung der Grundbildung, damit über die verschiedenen Zuständigkeitsgrenzen hinweg einheitliche Maßstäbe zugrunde gelegt und die Qualität der Bildungsangebote gegenüber den Eltern und der gesamten Öffentlichkeit garantiert werden können.

27. Die Rolle der Familie und der Gemeinde in Fragen der Bildung und Erziehung rückt immer stärker in den Vordergrund. Es besteht nicht nur die Tendenz, Eltern und Gemeindevertreter enger mit den Schulen und Lehrern in Kontakt zu bringen, sondern auch, sie stärker an der Schulleitung zu beteiligen.

Übergang ins Arbeitsleben oder in eine weiterführende Ausbildung

28. Die für Bildung und Ausbildung zuständigen Institutionen müssen heute davon ausgehen, daß die Gesellschaft in eine neue wirtschaftliche Ära eingetreten ist, die Bildungs- und soziale Einrichtungen erfordert, die speziell darauf ausgerichtet sind, den jungen Menschen den Übergang von der Schul- und Ausbildungsphase in das Erwachsenen- und Arbeitsleben zu erleichtern.

29. Beinahe alle Länder stimmen darin überein, daß die Berufsausbildung aus dem Sekundarbereich I der weiterführenden Schulen verbannt werden und statt dessen den Schülern dieser Stufe eine angemessene Orientierung über die Arbeitswelt vermittelt werden sollte. Ferner vertreten die meisten bildungspolitisch Verantwortlichen die Meinung, daß es auf allen Stufen des Bildungssystems nicht gut sei, junge Menschen durch eng angelegte Ausbildungsordnungen auf spezifische Berufe vorzubereiten. Die Vermittlung einer umfassenden Bildung und von vielseitigen praktischen Fertigkeiten wird als wesentlich nützlicher angesehen.

30. Obwohl über die allgemeinen Bildungsziele für Jugendliche nach der Pflichtschulzeit Übereinstimmung besteht, gehen die Mitgliedsländer von so unterschiedlichen Strukturen wie dem dualen System und dem Gesamtschulkonzept aus, um diese Ziele zu erreichen.

Postsekundärer Bereich

31. In beinahe allen Ländern wurden in den letzten Jahren die öffentlichen Ausgaben für die postsekundäre Bildung neu geordnet; zugleich haben die bildungspolitisch Verantwortlichen auf einer Senkung der Kosten bestanden. Zahlreiche Hochschulen haben ihrerseits unter dem Druck einer bislang nicht erlebten Kritik von außen einen Selbstuntersuchungsprozeß und interne Reformen in Gang gesetzt. Die Folge war, daß schnell flexiblere Formen postsekundärer Bildung entstanden sind und nach neuen Einnahmequellen gesucht wurde.

32. Die meisten Bildungsverwaltungen erwarten heute von den Hochschulen, daß sie sich in erster Linie auf ihren Lehrauftrag konzentrieren. In vielen Ländern wurden daher die Mittel für Forschungszwecke gekürzt. Einige Hochschulen sind nicht glücklich über dieses ihrer Meinung nach unnatürliche Ungleichgewicht zwischen ihrem Lehr- und Forschungsauftrag.

Erwachsenenbildung

33. Mit den zunehmenden Auswirkungen technologischer Veränderungen auf die Gesellschaft steigt auch die Bedeutung der Erwachsenenbildung und des lebensbegleitenden Lernens in den Augen der Öffentlichkeit. Trotzdem wurden die öffentlichen Ausgaben für die Erwachsenenbildung in den meisten Ländern seit etwa 1977 entweder nicht erhöht oder sogar verringert.

34. Ein positiver bildungspolitischer Trend ist dennoch zu beobachten: Viele Bildungspolitiker haben damit begonnen, in der Erwachsenenbildung Prioritäten zu setzen, hauptsächlich durch Aufteilung der Bevölkerung in Zielgruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Hierbei ist vor allem die Gruppe der Analphabeten zu erwähnen, die — wie mittlerweile bekannt — in den meisten Ländern einen signifikanten Prozentsatz der Bevölkerung ausmachen.

III. Zukünftige Probleme und Perspektiven

Qualität, Effizienz und der gebildete Bürger

35. Im kommenden Jahrzehnt wird wahrscheinlich überall die Qualität von Bildung und Ausbildung im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stehen.

36. Die Verbesserung der Bildungsqualität geht zwangsläufig mit einer Verbesserung der Effizienz der Bildungseinrichtungen einher. Nach den Ergebnissen einer kürzlich durchgeführten Untersuchung ist die Beachtung der folgenden zehn Prinzipien Voraussetzung für die Effizienz der Bildungseinrichtungen (OECD 1989, S. 141):

(I) Orientierung an klaren und allgemein anerkannten Normen und Zielen;

(II) Zusammenarbeit in der Planung, gemeinsame Entscheidungsfindung und kollegiale Zusammenarbeit in einem festgelegten Rahmen für Innovationen und deren Bewertung;

(III) Positive Führung bei der Initiierung und Beibehaltung von Verbesserungen;

(IV) keine hohe Personalfluktuation;

(V) Eine Strategie der kontinuierlichen Personalentwicklung entsprechend den didaktischen und organisatorischen Erfordernissen der jeweiligen Bildungseinrichtung;

(VI) Arbeit nach einem sorgfältig geplanten und koordinierten Lehrplan, der jedem Schüler die Möglichkeit bietet, die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben;

(VII) starke elterliche und kommunale Beteiligung und Unterstützung;

(VIII) Anerkennung von und Orientierung an gemeinsamen Maßstäben für einen Bildungsbereich anstelle von individuellen Wertmaßstäben für jede Schule;

(IX) maximale Ausnutzung der Unterrichtszeit;

(X) aktive und wirksame Unterstützung der für Bildung und Ausbildung zuständigen Verwaltungen.

Kontrolle und Management

37. Um sicherzustellen, daß die genannten Kriterien von allen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen gleich welcher Ebene angewandt werden, muß dem Führungsstil und den Managementmethoden größere Aufmerksamkeit als bisher gewidmet werden. Zumindest scheinen sich die Bildungspolitiker darin einig zu sein, daß alle Schulen, Fachhochschulen und Universitäten ein effizientes Management brauchen und einer zuverlässigen Qualitätskontrolle unterzogen werden müssen.

38. In einigen Ländern sind die bildungspolitisch Verantwortlichen davon überzeugt, daß Initiativen von der Basis ausgehen müssen. Deshalb plädieren sie dafür, die Managementautonomie an die lokalen Behörden und an die einzelnen Bildungseinrichtungen zu übertragen. Dies erfordert einen Verzicht auf bestimmte Befugnisse und administrative Zuständigkeiten, die früher zentralisiert waren.

Nachweispflicht und Überwachung des Systems

39. Die Regierungen suchen nach effektiven Mitteln und Wegen, die die systematische Bewertung der Bildungs- und Ausbildungspraxis ermöglichen, ohne jedoch die Bemühungen um Demokratisierung der Managementmethoden zu beeinträchtigen. Von den nationalen Behörden wird die Schaffung einer adäquaten Datenbasis und die Entwicklung zuverlässiger Bildungsindikatoren angestrebt. Einige Länder sind außerdem an internationalen Vergleichen interessiert.

Bildungsplanung

40. Zur Verbesserung des Managements des Bildungs- und Ausbildungssystems bedarf es effektiver Verfahren der Planung. Ansehen und Einfluß der Bildungsplanung nehmen jedoch weiterhin ab und sind geringer als in den sechziger Jahren.

Finanzfragen

41. Seit etwa 1977 sind die öffentlichen Ausgaben für Bildung und Ausbildung in den meisten OECD-Mitgliedsländern real kaum gestiegen. Der Druck auf die möglichst effiziente Nutzung der Mittel hat sich erheblich verstärkt. Es gab auch größere Verschiebungen bei der Mittelzuweisung für die einzelnen Bereiche, vor allem eine Abnahme der Ausgaben für den Hochschulbereich und eine Zunahme der Ausgaben für Bildungs- und Ausbildungsprogramme für Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren. Knappheit, Flexibilität und Rechenschaftspflicht bleiben weiterhin die Hauptgrundsätze für die Vergabe von öffentlichen Mitteln für Bildung und Ausbildung. Gleichzeitig müssen diejenigen Länder, die ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Ausbildungssystem anstreben, sich mit der Notwendigkeit zusätzlicher laufender und Investitionsausgaben abfinden.

42. Obwohl die meisten Staaten automatisch davon ausgehen, daß der Großteil der Ausgaben für Bildung und Ausbildung aus öffentlichen Mitteln finanziert werden sollte, rechnen einige offensichtlich auch mit zunehmenden Mitteln aus privaten Quellen. Eine Sorge in allen Staaten wird es sein, daß sie sich um alternative Finanzierungsquellen bemühen müssen.

Gebäude für Bildungseinrichtungen

43. In fast allen Ländern ist der jährliche Investitionsaufwand für Gebäude in den letzten Jahren real gesunken, in vielen Ländern sogar in erheblichem Umfang. Dennoch wurde in allen Ländern der Bestand an Gebäuden für Bildungs- und Ausbildungszwecke erhöht. Trotz eines möglichen Rückgangs in der Zahl der Einschreibungen sollte diese kontinuierliche Verbesserung des Gebäudebestands fortgesetzt werden, um Verschiebungen in der Bevölkerungsstruktur, der Verbesserung von alten und unzureichenden Einrichtungen und der Anwendung neuer Unterrichtsmethoden, nicht zuletzt im Fernunterricht, Rechnung zu tragen.

Lehrerbedarf

44. Während des kommenden Jahrzehnts werden die meisten Bildungsbehörden sich mit der rückläufigen Entwicklung des Bestands an Lehrkräften auseinandersetzen müssen. In Schlüsselfächern wie Mathematik wird es einen chronischen Lehrermangel geben.

45. Zur Vorbeugung eignen sich Maßnahmen wie eine gründliche Analyse der Tendenzen im Lehrerangebot und des potentiellen Lehrermangels, Maßnahmen zur Wiedereingliederung früherer Lehrer in den Beruf sowie flexiblere Nachwuchswerbung und Ausbildung von Lehrern.

46. Ein besonderes Problem ist in einigen Ländern der Mangel an kompetenten Schulleitern. In vielen Ländern wird wahrscheinlich der gesamte Komplex der Vorbereitung auf eine Leitungsposition künftig eine größere Rolle spielen.

Lehrerausbildung

47. Niemals zuvor war die Frage, wie die personelle Besetzung der Schulen mit engagierten und effizienten Lehrern gesichert werden kann, so akut wie heute. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die im Hinblick auf die Personallage herrschende Ungewiß-

heit, die sich sowohl auf die bereits im Schuldienst tätigen als auch auf die in der Ausbildung befindlichen zukünftigen Lehrer erstreckt, mit einer weitreichenden Veränderung der Rolle der Lehrer zusammenfällt.

48. Größere Reformen in der Lehrerausbildung wurden bereits in Angriff genommen oder werden demnächst erwartet. Wahrscheinlich wird in Zukunft auf die praktische Arbeit — die Unterrichtspraxis — mehr Wert gelegt als auf die Vermittlung der pädagogischen Theorie.

49. Heute wird bereits allgemein anerkannt, daß das systematische Erlernen der Unterrichtspraxis in der Schule in die Lehrerausbildung integriert sein sollte. Hierfür stehen jedoch immer noch zu wenig Personal und Mittel zur Verfügung. Früher oder später werden die meisten Bildungsverwaltungen erheblich in praktische Lehrerausbildungsprogramme investieren müssen.

Neue Unterrichtstechnologien und die Notwendigkeit von Software

50. Zweifellos können Computer und andere elektronische Geräte bei richtiger Anwendung zu einer wesentlichen Verbesserung der Effektivität der Schulverwaltung, der Klassenführung und des individuellen Unterrichts beitragen. Sie können die Aufgabe des Lehrers, einen auf die Bedürfnisse des einzelnen abgestimmten Unterricht zu erteilen, wesentlich erleichtern. Es ist jedoch bereits klar, daß die Unterrichtspraxis durch die neuen Technologien/Medien nicht völlig revolutioniert werden kann. Die neuen Technologien/Medien müssen vielmehr nach sehr sorgfältiger Planung sowie einem entsprechend koordinierten praktischen Ausbildungsprogramm für die Lehrer systematisch eingeführt werden.

51. Der kritischste Faktor für die Zukunft wird die Qualität, die Quantität und die Eignung der zur Verfügung stehenden Software sein. Die große Lücke, die heute zwischen den technologischen Möglichkeiten und der inhaltlichen Qualität der Software besteht, muß geschlossen werden.

Fortsetzung der Bemühungen um Chancengleichheit

52. Die Mitgliedsländer sind sich heute durchaus bewußt, daß sozioökonomische Ungleichheiten in der Bevölkerung durch die Bildungsexpansion allein nicht beseitigt werden können. In allen Gesellschaften liegen die Ursachen für die immer noch bestehende Ungleichheit vor allem außerhalb des Einflußbereichs des Bildungswesens. Dennoch wird von jeder Bildungsverwaltung erwartet, daß den Bestrebungen nach möglichst weitgehender Chancengleichheit **innerhalb** des Bildungs- und Ausbildungsbereichs weiterhin Vorrang eingeräumt wird.

53. Die Schulen werden sich stärker darum bemühen, im Rahmen der Grundbildung leistungsschwache Schüler zu erkennen und entsprechend zu fördern und daher die Bindungen zwischen Schule und Elternhaus zu verstärken.

54. Ein zweiter Ansatzpunkt wird sein, die vorherrschenden Beurteilungs- und Benotungsverfahren so zu ändern, daß die Schüler und Auszubildenden anhand ihrer Gesamtleistung und nicht nach dem Ergebnis einer Abschlußprüfung allein beurteilt werden.

Diskriminierung aufgrund des Geschlechts

55. Ein Großteil der Mädchen wird in der Schule und in der Ausbildung mit bestimmten Geschlechterstereotypen konfrontiert. Ihre Lage wird sich jetzt wahrscheinlich bessern, weniger weil es zu einer plötzlichen Änderung der Verfahren und Einstellungen in der Gesellschaft kommen wird, sondern weil es einen beträchtlichen Mangel an Arbeitskräften geben wird, dem nur durch die verstärkte Einstellung von Frauen abgeholfen werden kann.

Begabtenförderung

56. Einige Bildungspolitiker sind entschlossen, eine spezielle Förderung von Schülern einzuführen, die als hochbegabt angesehen werden, und zwar nicht nur aus Gründen der individuellen Gerechtigkeit, sondern auch, um ihre Talente zum Nutzen der ganzen Gesellschaft so weit wie möglich zu entfalten.

Weiterführende Bildung und Ausbildung

57. Die weiterführende Bildung und Ausbildung ist in den letzten Jahren sehr stark in den Vordergrund des Interesses gerückt. Folgende Maßnahmen (Ziffern 58—71) wurden von OECD-Mitgliedsländern bereits eingeleitet oder sind geplant:

58. Bei Maßnahmen zur Rationalisierung der gegenwärtigen Bildung und Ausbildung — dieser Bereich, der an die Pflichtschule anschließt, wird in bestimmten Staaten als „Dschungel" bezeichnet — sind sich die Mitgliedsländer weitgehend darüber einig, daß Flexibilität und Diversifizierung der Angebote unerläßlich sind. Rationalisierung bedeutet jedoch nicht Reglementierung und Uniformität; im Gegenteil sollten formelle und informelle Bildungsangebote fruchtbar zusammenarbeiten.

59. Alle Betroffenen — Jugendliche, Eltern, Lehrer, Ausbilder, Verwaltungsleute, Manager, Arbeitgeber und Gewerkschaften — müssen sich wechselseitig ihrer jeweiligen Rollen bewußt sein und gemeinsam konstruktive Arbeitsbeziehungen aufbauen.

60. In vielen Ländern müssen alle verfügbaren Mittel eingesetzt werden, um den niedrigen Stellenwert der beruflichen und technischen Bildung und Ausbildung anzuheben und der magnetischen Anziehungskraft der angesehenen, auf die Hochschulausbildung vorbereitenden wissenschaftlich orientierten Schulbildung entgegenzuwirken.

61. Die Lehrpläne sollten ständig überprüft und nach den jeweiligen Erfordernissen des Arbeitsmarktes ausgerichtet werden. Die Arbeitgeber müssen genau angeben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie von Berufsanfängern erwarten.

62. Die Lehrpläne sollten größeren Wert auf die praktische Anwendung der Kenntnisse und Fertig-

keiten legen, so daß zwischen dem Gelernten und der Realität ein Bezug besteht. Voraussetzung hierfür ist die Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten, einschließlich eines konzeptuellen und analytischen Denkvermögens, der Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen, der Fähigkeit zur Flexibilität und zu unternehmerischem Denken.

63. Gleichzeitig müssen Bildung und Ausbildung auch für diejenigen attraktiver gemacht werden, die deren Bedeutung für ihr eigenes Leben und ihre zukünftigen Berufsaussichten nicht erkennen können.

64. Jungen Menschen aus Familien mit niedrigem Einkommen sollten finanzielle Anreize geboten werden, damit sie ermutigt werden, ihren Bildungsweg fortzusetzen, bis sie ihre Entfaltungsmöglichkeiten ausgeschöpft haben.

65. Es sollte gesetzlich verankert werden, daß alle Jugendlichen bis zum Alter von 18 oder 19 Jahren an einem weiterführenden Bildungs- oder Ausbildungsprogramm, zumindest auf Teilzeitbasis, teilnehmen. Bis zu diesem Alter sollte jeder Jugendliche entweder beruflich qualifiziert sein oder die Voraussetzungen für die Zulassung zu einer akademischen Ausbildung erfüllen.

66. Wenn die politischen und finanziellen Voraussetzungen dafür vorhanden sind, sollte es in jedem Land eine sogenannte „Jugendgarantie" geben, die allen jungen Menschen nach Absolvierung der Pflichtschule das Recht auf eine schulische oder berufliche Vollzeitausbildung sichert.

67. Wenn möglich sollte diese Bildungsgarantie auch auf junge Menschen im Alter zwischen 19 und 25 Jahren ausgedehnt werden.

68. Es müssen neue Beurteilungs- und Bewertungsformen entwickelt werden, die sowohl eine Anerkennung als auch eine Auszeichnung der individuellen Leistung — mündliche, kreative, praktische, körperliche wie intellektuelle Fähigkeiten — darstellen und Arbeitgebern und anderen als zuverlässiger Nachweis für die entsprechende Befähigung dienen.

69. Auf allen Ebenen — national, regional und örtlich — müssen umfassende und genaue Informationen über die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und über die sich ändernden Anforderungen an berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zur Verfügung stehen.

70. In den meisten Ländern sind in den letzten Jahren Maßnahmen zur Überwachung von Entwicklungen in der Bildung und Ausbildung der 16 — 19jährigen eingeleitet worden. Diese Maßnahmen müssen in Zukunft systematisiert werden, insbesondere was die Datengewinnung über den Umfang der Beteiligung sowie über Inhalt und Art der auf dem informellen Bildungssektor angebotenen Programme angeht.

71. In Zukunft muß der beruflichen Vorbereitung und Fortbildung von Lehrern und Ausbildern im beruflichen und technischen Bereich erheblich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die Zukunft der Hochschulausbildung

72. Trotz des sinkenden Bevölkerungswachstums geht man davon aus, daß die Zahl der Studierenden nicht abnehmen oder daß sie sogar noch steigen wird, da sich ein steigender Anteil junger Menschen und Erwachsener eines Altersjahrgangs um eine Zulassung zu einer Hochschule bewerben wird.

73. Unter dem Druck, kostenwirksamer als bisher und weniger abhängig von öffentlichen Mitteln zu sein, werden die meisten Hochschulen ihre in jüngster Zeit begonnenen Bemühungen verstärken, neben den üblichen zum Hochschulabschluß führenden Studiengängen auch ein breites Spektrum an speziellen berufsqualifizierenden Angeboten unter- und oberhalb des Graduiertenniveaus anzubieten.

74. Mit der Ausweitung der Zugangsmöglichkeiten zu den Hochschulen werden die Bildungsverwaltungen zunehmend darauf bedacht sein müssen, daß zwischen den einzelnen Disziplinen ein vernünftiges Gleichgewicht gewahrt bleibt. Für die Studiengänge Naturwissenschaften, Technologie und Management und alle Disziplinen, die für das nationale oder regionale Wirtschaftswachstum von Bedeutung sind, sind besondere Anreize zu schaffen.

75. Die bildungspolitisch Verantwortlichen erwarten, daß die Hochschulen eine flexible Personaleinstellungspolitik praktizieren, die Leistung des Personals regelmäßig überprüfen und Personal, Gebäude und sonstige Einrichtungen mit anderen Bildungseinrichtungen teilen, wo immer dies möglich ist.

76. Sie werden ferner die Unterstützung nichtuniversitärer Einrichtungen, wie beispielsweise Gemeinschaftskollegs (community colleges) oder Fachhochschulen, verstärken.

77. Die Kontakte zwischen Hochschulen aller Art und Industrie und Handel werden in Zukunft verstärkt und erweitert.

Lebensbegleitendes Lernen und Erwachsenenbildung

78. Es gibt drei Gründe, die dazu führen, daß die Regierungen in Zukunft nicht umhin können, entschlossene Schritte zur Verwirklichung des schon seit langem erklärten Ziels des lebensbegleitenden Lernens durch Umsetzung einer Strategie periodisch wieder aufgenommener Bildung und Ausbildung (recurrent education) einzuleiten. Diese Gründe sind: die veränderte Altersstruktur der Bevölkerung, der Mangel an Fachkräften und der internationale wirtschaftliche Konkurrenzdruck.

79. Die berufliche Weiterbildung wird in der Verantwortung von öffentlichen Trägern privater Unternehmen und der Vielzahl privater Anbieter quantitativ sicher schnell zunehmen. Benötigt werden insbesondere erheblich mehr Weiterbildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene und für Frauen, die ins Erwerbsleben zurückkehren wollen.

80. Mit der raschen Ausbreitung neuer Technologien am Arbeitsplatz wird es häufig erforderlich sein, die Kenntnisse und Fertigkeiten eines Großteils der Belegschaft oder sogar der gesamten Belegschaft eines

Betriebs auf den neuesten Stand zu bringen. Die Praxis, die berufliche Weiterbildung nur auf wenige Personen in Schlüsselpositionen zu beschränken, wird in Zukunft in der Regel nicht mehr ausreichen.

81. Die Ausweitung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung wird nur gelingen, wenn geeignete Vereinbarungen über die Entschädigung der Teilnehmer für den Verdienstausfall getroffen werden. Daher sollten die hierfür vorgesehenen Unterstützungen und Möglichkeiten der Freistellung von der Arbeit rasch erweitert werden.

82. Ein wachsender Weiterbildungsbedarf ergibt sich insbesondere für (I) Arbeitgeber und Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen und (II) zur Befriedigung regionaler Entwicklungsbedürfnisse.

83. Mit der Ausweitung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, vor allem zur Befriedigung ökonomischer Anforderungen, werden die Regierungen auch mit der Frage der gerechten Verteilung der Lernmöglichkeiten konfrontiert. Werden sie bereit sein, großzügig Bildungsprogramme zu finanzieren für die in den meisten OECD-Mitgliedsländern schnell wachsende **benachteiligte Gruppe**, die schlecht zu erreichen ist und eine finanziell aufwendige Unterstützung notwendig macht?

84. Die Bildungsbedürfnisse der folgenden drei besonders ungeschützten Bevölkerungsgruppen erfordern spezielle Aufmerksamkeit: (I) die funktionalen oder sekundären Analphabeten (functionally illiterate), (II) die beschäftigten und alleinerziehenden Mütter und (III) die älteren Mitbürger.

Verbesserung der Bildungsangebote für Benachteiligte und außerhalb institutionalisierter Bildungsangebote Lernende (independent learner)

85. Um dem Bildungsbedarf benachteiligter Bürger gerecht zu werden, ist der Auswahl geeigneter Angebote besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

86. Die Vermittlung von Bildung für Benachteiligte kann sowohl durch Fernunterricht in Verbindung mit Weiterbildungszentren als auch durch Präsenzunterricht erfolgen.

87. Es gibt außerdem noch zwei weitere Gruppen von Erwachsenen, die von einer Ausweitung des Fernunterrichts profitieren könnten: (I) diejenigen, die an Präsenzveranstaltungen nicht teilnehmen können, und (II) aus Eigeninitiative selbstorganisiert Lernende, deren Zahl die der Teilnehmer an institutionalisierten Bildungsprogrammen inzwischen übersteigt.

Forschung und Innovationen im Bildungswesen

88. Seit den sechziger Jahren wird in den meisten OECD-Mitgliedsländern mehr oder weniger systematisch Bildungsforschung zur Politikberatung betrieben. Derzeit sind ihr Status und ihre Wirkung jedoch problematisch. Bildungspolitiker erkennen ihren Wert zwar prinzipiell an, machen aber — mit Ausnahme weniger Länder — in der Praxis kaum von ihr Gebrauch. Die pädagogische Forschung scheint dagegen zunehmend an Einfluß zu gewinnen.

Grundlagen- und angewandte Forschung an Hochschulen und in außeruniversitären Forschungseinrichtungen

89. In vielen Ländern hat die traditionelle Beteiligung der Hochschulen an der Forschung abgenommen, da staatliche Mittelzuweisungen verringert worden sind. Gegenwärtig wird die angewandte und die Auftragsforschung stärker als die Grundlagenforschung gefördert.

90. Einige Kritiker der gegenwärtigen Wissenschaftspolitik sind alarmiert über diese Vernachlässigung der Grundlagenforschung und führen an, daß sie eine unerläßliche Voraussetzung für die Gewinnung neuer Erkenntnisse sei. In einigen wenigen Ländern findet die Grundlagenforschung weiterhin breite Unterstützung.

IV. Strategien der Bildungsreform und die Rolle nationaler Institutionen der Politikberatung

91. In verschiedenen Ländern werden unterschiedliche Strategien zur Einleitung und Durchführung der Bildungsreform angewandt. Nur einige Länder greifen auf systematische Ansätze für Strategien, die über einen längeren Zeitraum hinweg angelegt sind, zurück.

92. Nur in wenigen Ländern wurde eine umfassende Bildungsreform verwirklicht. In den meisten Ländern werden die einzelnen Bildungsbereiche nach und nach reformiert oder Einzelfragen nach Bedarf geklärt.

93. Die eindrucksvollste Entwicklung in den letzten Jahren war in den Ländern zu beobachten, in denen die Regierungen sich entschlossen haben, das Bildungssystem vorausschauend zu reformieren, um weitreichende, das gesamte Bildungssystem umfassende Veränderungen durchzusetzen.

94. Regierungen, Bildungsministerien und Bildungsverwaltungen sind inzwischen dazu übergegangen, nationale Ausschüsse, Arbeitsgruppen oder ähnliche Institutionen einzusetzen mit der Aufgabe, die Tendenzen, Probleme und Zukunftsaussichten für den gesamten Bildungs- und Ausbildungsbereich, bestimmte Teilbereiche oder besondere Aspekte zu untersuchen, zum Beispiel Fragen der Finanzierung oder der Evaluation. Diese Kommissionen sammeln Erkenntnisse aus vielerlei Quellen, erstellen Berichte und unterbreiten Empfehlungen.

95. In einigen Ländern, vor allem in den Vereinigten Staaten, werden nationale Untersuchungen auch von nichtstaatlichen Institutionen durchgeführt, zumeist unter der Leitung und mit finanzieller Unterstützung von gemeinnützigen Stiftungen.

In der Zusammenfassung zitierte Literatur:

OECD 1989 (Hrsg.): Schools and Quality. An International Report. Paris

Kapitel C.6

Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung

Gutachter:

Projektgruppe des Deutschen Jugendinstituts, München:
Hans Bertram
Renate Borrmann-Müller
Susanne von Below
Martin Gille
Irene Hoffmann-Lun
Barbara Keddi
Sabine Sardei
Gerlinde Seidenspinner
Angelika Tölke

Untersuchungsauftrag:

In diesem Gutachten sollte untersucht werden, welche Lebensentwürfe Jugendliche insbesondere im Hinblick auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem haben. Aufgrund mangelnder Trennbarkeit und bestehender Interdependenzen sollten auch der Familien- und der Freizeitbereich mit berücksichtigt werden.

Als Einzelaspekt sollten insbesondere die Ausprägungen und Ursachen von Bildungsmotivation und Berufsorientierung analysiert werden. Hierzu war auch eine geschlechtsspezifische Differenzierung vorzunehmen. Die Vorstellungen männlicher und weiblicher Jugendlicher über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sollten in diesem Zusammenhang ebenfalls dargestellt werden. Weiter sollten Vorstellungen der Jugendlichen über die Bedeutung von Arbeit und Freizeit und Formen ihrer Aufteilung einbezogen werden. Die Diskussion um den Wertewandel und Ergebnisse der Jugendforschung zu den Orientierungsmaßstäben von Jugendlichen sollten hier einbezogen werden. Aus welchen Lebensbereichen und Erfahrungen entwickeln die Jugendlichen ihre Wertvorstellungen? Besitzt eine postmaterialistische Einstellung zur Arbeit und zum Leben überhaupt einen größeren Stellenwert? Wird Selbstverwirklichung — wenn überhaupt — in der Arbeit oder außerhalb der Arbeit gsucht?

Die Bedeutung der Bildungsphase für die Jugendlichen sollte ebenfalls analysiert werden. Wird sie als eigenständiger Wert bzw. als Hinführung auf den Beruf verstanden? Welche Motivationen können daraus abgeleitet werden? Wie sollten sich Theorie- und Praxisbestandteile in der Ausbildung verteilen? Gegenstand der Untersuchung sollten auch eventuelle Einstellungsänderungen im Verlauf von Jugendgenerationen sein. Dabei sollten auch Dauer und Art der Bildungsphase und die Zugehörigkeit zu bestimmten Schichten und (benachteiligten) Gruppen berücksichtigt werden.

Neben der Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Jugend- und Bildungsforschung, der empirischen Sozialforschung und eventueller Grenzen ihrer Interpretation sollte das Gutachten auch (forschungs-)politische Empfehlungen enthalten.

Zusammenfassung:

Im ersten Teil des Gutachtens werden strukturelle Entwicklungen im Bildungswesen seit den sechziger Jahren aufgezeigt; dabei werden vor allem Zusammenhänge zwischen Veränderungen in der Bildungsbeteiligung und sozialen Herkunftsmilieus Jugendlicher, dem Geschlecht sowie unterschiedlichen regionalen Bedingungen herausgearbeitet. In einem zweiten Teil werden diese generellen Entwicklungstendenzen in einer Lebenslaufperspektive konkretisiert; unterschiedliche Geburtsjahrgänge werden im Hinblick auf die Bildungspartizipation und ihre Folgen für den weiteren Lebensweg der jungen Frauen und jungen Männer untersucht und miteinander verglichen. Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Wandlungstendenzen wird in einem dritten Teil der Wandel der individuellen Einstellungen, Orientierungen und Lebensentwürfe von Jugendlichen, insbesondere von Mädchen und jungen Frauen, analysiert. Bezugspunkte der Darstellung der Lebenspläne sind dabei Kinderwünsche, Partnerschaft, familiale Lebensformen, Berufstätigkeit und geschlechtsspezifische Muster der Arbeits- und Aufgabenteilung. In einem vierten Teil wird schließlich — vor dem Hintergrund der Diskussion über „Wertwandel" und „Krise der Arbeitsgesellschaft" — auf die spezifischen Orientierungen Jugendlicher im Hinblick auf Arbeit, auf die Leistungsbereitschaft und den Stellenwert der Arbeit im Lebenszusammenhang Jugendlicher eingegangen. Soweit es die Untersuchungsergebnisse erlauben, werden in allen Teilen historisch-soziale Wandlungstendenzen während der letzten Jahrzehnte dargestellt:

Der Partizipation Jugendlicher am Bildungs- und Ausbildungssektor kommt für die Ausformung ihrer gegenwärtigen Lebensphase sowie ihres weiteren Lebensweges ein herausragender Stellenwert zu. Der generell vermehrte und längere Besuch weiterführender schulischer und beruflicher Ausbildungsinstitutionen, den wir seit der Bildungsexpansion verzeichnen können, hat für Mädchen und Jungen eine ausgedehntere Phase der Jugend im Lebensverlauf etabliert. Die ungleichen Chancen für eine Bildungsbeteiligung sind damit aber noch nicht aufgehoben. Wir sehen auf manchen Ebenen Kontinuitäten in Benachteiligungen, in anderen Bereichen den Abbau von Ungleichheit. Regionale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik Deutschland bestehen nach wie vor. Dabei ist hervorzuheben, daß diese regionalen Differenzierungen — vor allem zwischen städtischen und ländlichen Regionen — auch innerhalb einzelner Bundesländer (wenn auch unterschiedlich ausgeprägt) so fortbestehen, wie sie schon vor zwanzig Jahren diagnostiziert wurden. Unterschiede in der Teilnahme am allgemeinbildenden Schulwesen zwischen Religionsgruppen und zwischen den Geschlechtern können dagegen nicht mehr nachgewiesen werden.

Schichtspezifische Unterschiede, die generell nach wie vor vorhanden sind, finden wir heute wieder verstärkt unter den Studierenden. Nachdem bis Ende der siebziger Jahre der Anteil der Arbeiterkinder an den StudentInnen gestiegen war, sinkt er seitdem erneut.

Die Analyse geschlechtsspezifischer Benachteiligung erbringt die vergleichsweise erfreulichsten Ergebnisse:

Das Bildungstief, das insbesondere Frauen während des zweiten Weltkrieges und in der unmittelbaren Nachkriegszeit traf, konnten Frauen in den fünfziger Jahren überwinden — eine Annäherung an die Bildungschancen der jungen Männer war damit aber noch nicht einhergegangen. Eine Angleichung der Partizipation am Bildungssektor wurde erst im Zuge der Bildungsexpansion erreicht. Jungen und Mädchen sind nunmehr in den weiterführenden Schulen gleich stark vertreten. Allerdings ist die Berufs- und Studienfachwahl bzw. -zuweisung immer noch in starkem Ausmaß geschlechtsspezifisch ausgerichtet.

Aber nicht nur der berufliche Bereich, sondern auch andere Lebensbereiche sind von verändertem Bildungsverhalten beeinflußt, und zwar unmittelbar in der Jugendphase, wie auch längerfristig im Hinblick auf die Strukturierung des weiteren Lebensweges. Neben dem Erwerb allgemeinbildender und berufsqualifizierender Zertifikate bietet die ausgedehnte Bildungspartizipation bessere Bedingungen für persönliche Entwicklungsprozesse. Es ist damit für Jugendliche und junge Erwachsene ein Spielraum entstanden und die Möglichkeit gegeben, sich mit Zukunftsperspektiven auseinanderzusetzen und Lebenspläne in Ansätzen praktisch ausprobieren und auch revidieren zu können.

Den längerfristigen Niederschlag des veränderten Bildungsverhaltens haben wir in den Lebenswegen junger Frauen unterschiedlicher Geburtsjahrgänge nachgezeichnet. Zeigten alle Frauen, die um 1930 geboren wurden, noch ganz ähnliche Verhaltensweisen bei Familiengründung und im Erwerbsverhalten in den fünfziger Jahren, so beginnen junge Frauen erst seit Ende der sechziger Jahre in Abhängigkeit vom Ausbildungsniveau unterschiedliche Lebenswege einzuschlagen. Im Hinblick auf eine Eheschließung und Unterbrechung der Erwerbsarbeit konnten wir zeigen, daß Abiturientinnen, also eine Gruppe, die bildungsmäßig privilegiert ist, sich seit Ende der sechziger Jahre in den zentralen Lebensbereichen anders zu verhalten beginnen und daß sie eventuell Vorreiterinnen für einen generellen Entwicklungstrend sind. Der allgemeine, insbesondere von den Volksschülerinnen getragene Trend, der bis Ende der siebziger Jahre anhielt, nämlich steigende Heiratsquoten sowie eine Eheschließung in immer jüngerem Alter, wurden von Frauen mit Abitur nicht mitgetragen, sie klinken sich aus der traditionellen „Normalbiographie" aus: Im Alter von 30 Jahren hatten erst 65 % der Abiturientinnen, aber bereits 95 % der Frauen mit Volksschulabschluß der Geburtsjahrgangsgruppe 1949-51 eine Ehe geschlossen. Zwei Jahrzehnte zuvor (geboren 1929-31) unterschieden sich die Anteile zwischen diesen Gruppen erst um 10 Prozentpunkte.

Einen ähnlichen Wandel finden wir auch bei Erwerbsunterbrechungen. In den fünfziger Jahren hatte das Ausbildungsniveau in der frühen Phase der Familiengründung keinen Einfluß auf die Entscheidung, die Erwerbsarbeit zu unterbrechen. In den sechziger Jahren aber blieben bereits mehr Frauen mit Abitur bei einer Heirat erwerbstätig. In den siebziger Jahren setzt sich die Entwicklung einer kontinuierlichen Erwerbsbeteiligung bei Eheschließung bei allen, aber nochmals stärker bei den Abiturientinnen weiter fort. Wenn die Versorgung eines Kindes anstand, haben Abiturientinnen in den siebziger Jahren nun auch nicht mehr häufiger als Frauen mit Hauptschulbildung die Erwerbsarbeit unterbrochen, wie es in den sechziger Jahren noch der Fall war. Hier läßt sich die Prognose wagen, daß noch jüngere Frauen, allen voran Frauen mit einer qualifizierten Ausbildung, auch beim Übergang zur Mutterschaft zunehmend kontinuierlicher erwerbstätig bleiben wollen und werden. Ein weiterer Hinweis hierfür ist, daß Erwerbsunterbrechungen von Frauen im Lebensverlauf hinausgezögert werden. Die Geburt des ersten Kindes ist immer noch der wichtigste Faktor, doch zunehmend wird auch die Geburt eines weiteren Kindes bzw. die daraus resultierende Mehrbelastung ausschlaggebend für eine Erwerbspause.

Diese Tendenz einer zunehmenden Bedeutung der Berufsarbeit, wie sie sich auf der faktischen Verhaltensebene bereits abzeichnet, findet sich auch in den Orientierungen und Lebensperspektiven der Mädchen und jungen Frauen wieder. Im Zuge der erhöhten Bildungsbeteiligung beginnen sie sich von einer ausschließlichen Orientierung auf die Familie zu lösen: Erwerbsarbeit und Beruf haben im Lebensentwurf junger Frauen inzwischen eine zumindest gleichrangige Bedeutung erhalten wie Partnerschaft, Ehe und Kinder und sind für sie als Möglichkeit einer eigenständigen Existenzsicherung zu einer längerfristigen Lebensaufgabe und -perspektive geworden. Ehemals bestehende Unterschiede in der subjektiven Bedeutung und Einschätzung einer Berufstätigkeit zwischen jungen Frauen und jungen Männern haben sich inzwischen in vieler Hinsicht angenähert oder sogar angeglichen — obwohl die Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen vor dem Hintergrund eines geschlechtsspezifisch differenzierten, hierarchischen Arbeitsmarktes für junge Frauen erheblich schlechter sind als für junge Männer. Dementsprechend gibt es immer noch deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den Berufsfindungs- und Berufszuweisungsprozessen Jugendlicher. Für Mädchen und junge Frauen ist dabei auch die Auseinandersetzung mit dem Leben ihrer Mutter und deren Bewältigung einer Trennung oder Vereinbarung von Beruf und Familie von besonderer Bedeutung.

Der Stellenwert von Beruf und Erwerbsarbeit hat zwar in den letzten Jahrzehnten für Mädchen und junge Frauen generell zugenommen; dennoch lassen sich dabei Unterschiede feststellen in Abhängigkeit vom Herkunftsmilieu, der Schulbildung und der Region, in der sie aufwachsen. Darüber hinaus hängt die Bedeutung der Berufstätigkeit für junge Frauen auch von lebens- und familienzyklischen Phasen und entsprechenden biographischen Phasen ab.

Familie als Lebensform wird von den Jugendlichen heute mehrheitlich positiv eingeschätzt; sie planen auch überwiegend die Gründung einer eigenen Familie. Der Zeitpunkt, zu dem Kinder gewünscht werden, ist allerdings in eine spätere Lebensphase gerückt. Im Gegensatz zum unverändert hohen Stellenwert von Familie und dem mehrheitlichen Wunsch, später mit einer Partnerin/einem Partner zusammenzuleben, steht die weitverbreitete Infragestellung der Institution der Ehe. Trotz des Wertewandels, den die Ehe erfahren hat, plant die Mehrzahl der Jugendlichen — Frauen wie Männer — eine spätere Heirat ein. Als Motiv für eine Ehe und den Zeitpunkt der Heirat wird meist der Wunsch nach Kindern und Familienleben angegeben. Unverheiratetes Zusammenleben hat zwar als neue Phase im Familienzyklus einen bedeutenden Stellenwert erhalten und wird auch von einem Großteil der Jugendlichen gewünscht, hat jedoch für die meisten eher die Funktion einer Übergangszeit.

Die meisten Mädchen und jungen Frauen heute wollen zwar nach wie vor Kinder, möchten aber deswegen ihren Beruf nicht mehr vollständig aufgeben, sondern streben Teilzeitarbeit an oder wollen ihre Berufsarbeit für eine gewisse Zeit nach der Geburt ihres Kindes beziehungsweise für die Kleinkindphase unterbrechen („Dreiphasenmodell"). Ihre Lebensvorstellungen bezüglich der Arbeits- und Aufgabenteilung zwischen Frau und Mann sind egalitärer und stärker partnerschaftlich ausgerichtet, als es in ihrer Herkunftsfamilie der Fall gewesen ist; dort herrschten fast ausnahmslos traditionelle Muster vor. Mädchen und junge Frauen heute gehen überwiegend von einer gleichgewichtigen Aufgabenteilung in ihrer eigenen Partnerschaft und Familie aus. Junge Männer dagegen haben häufig noch ein traditionelleres Bild von ihrer angestrebten Partnerschaft. Sie erwarten ein geringeres Berufsengagement ihrer zukünftigen Partnerin, als junge Frauen es selbst anstreben. Die geschlechtsspezifische Arbeits- und Aufgabenteilung innerhalb von Partnerschaft und Familie sowie zwischen Familie und Beruf beinhaltet ein nicht unerhebliches Konfliktpotential für junge Familien und macht insbesondere im Interesse der jungen Frauen, aber auch der jungen Männer, neue Lösungsmöglichkeiten einer Vereinbarung von Kindern und Beruf notwendig.

Die Probleme, die für die einzelne Frau, aber auch für Paare und Familien heute anstehen, liegen auf der Hand. Die Überlastungen für Frauen, die sich durch kontinuierliche Erwerbsarbeit und gleichzeitige Familientätigkeit ergeben, sind offensichtlich. Die beruflichen Anforderungen und betrieblichen Bedingungen sowie die Angebote an Betreuungsmöglichkeiten für Kinder stehen einer befriedigenden Vereinbarung von Familie und Beruf bisher häufig noch entgegen und sind meist mit erheblichen Doppelbelastungen für erwerbstätige Mütter verbunden. Unterbrochene Erwerbskarrieren führen in der überwiegenden Zahl der Fälle zu deutlichen Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt und zur Verfestigung traditioneller Rollenzuschreibungen in der Familie. Beide Lebensperspektiven — kontinuierliche Erwerbstätigkeit oder „Dreiphasenmodell" — werfen unter den gegenwärtigen Bedingungen Probleme auf, deren Lösung fast ausschließlich Frauen und Paaren aufgebürdet werden. Für Frauen sollten deshalb verstärkt Möglichkeiten geschafffen werden, eine langfristige Berufsperspektive entwikkeln und verwirklichen zu können. Dies bedeutet, auch Benachteiligungen, die aus Familienphasen und notwendigem Stagnieren in der Erwerbslaufbahn entstehen, systematisch abzubauen.

Aber auch Männern sollte ermöglicht werden, nicht nur Familie zu „haben", sondern auch zu „leben", ohne daß ihnen berufliche Nachteile erwachsen. Um dies zu realisieren, sind auch arbeitsrechtliche und sozialisatorische Bedingungen (zum Beispiel in Betrieb und öffentlichem Dienst sowie in Schule und Jugendarbeit) zu schaffen und zu fördern. Dies erfordert nicht nur ein Umdenken, sondern auch eine Neudefinition von Berufskarrieren auf betrieblicher und gesellschaftlicher Ebene.

Die ausgeprägte Berufsorientierung junger Frauen und Männer, die — vor allem bei ersteren — gleichwertig neben einer Familienorientierung vorhanden ist, wird in der öffentlichen Diskussion um die Lebensvorstellungen Jugendlicher, ihre Arbeits- und Leistungsbereitschaft kaum angemessen thematisiert. Hier wird nicht selten das Bild einer zunehmend hedonistischen, dem Arbeitsleben und seinen Anforderungen distanziert gegenüberstehenden Jugend gezeichnet, deren Streben nach Selbstentfaltung und -verwirklichung ein Abrücken von traditionellen Arbeitstugenden bedingt.

Zwar hat die ausschließliche Definition von „Leben als Aufgabe", wie sie noch in den Umfragen der fünfzigerer Jahre und frühen sechziger Jahre zum Ausdruck kam, einer gleichrangigen Bedeutung von verschiedenen Lebensbereichen wie Arbeit, Familie und Freizeit Platz machen müssen, ohne daß aber deswegen aus den Ergebnissen gefolgert werden kann, daß die heutige Jugend eine Abwendung von den Werten der Arbeitswelt vollzogen habe und einer hedonistischen Lebenshaltung zuneige. Selbst wenn die Jugend heute „freizeitorientierter" ist, heißt das nicht, daß der Stellenwert des Berufs in dem Maße abnimmt, wie der von Freizeit ansteigt. Eine entscheidende Determinante für die Ausbildung von inhaltlichen Arbeitsorientierungen sind die Arbeitsbedingungen. Die inhaltlichen Ansprüche, die Jugendliche an ihre Arbeit stellen, können vor allem von denjenigen realisiert werden, die bessere Bildungschancen hatten und entsprechend qualifizierte Berufsausbildungen mitbringen.

Die vermeintliche gesunkene Wertschätzung von Arbeit wurde durch Zeitreihen, wie denen des Instituts für Demoskopie Allensbach, versucht nachzuweisen. Sie zeigen zwar, daß Arbeit zunehmend vor allem von Jugendlichen als „notwendiges Übel" eingeschätzt wird. Dabei wird aber der Bedeutungsgehalt der Arbeitseinstellungen und Werte über vier Jahrzehnte gleichgesetzt, ohne den zeithistorischen Kontext überhaupt zu berücksichtigen. Kritik an traditionellen Institutionen wie Familie, Schule und Arbeit ist heute aber eher üblich und möglich, ohne daß dies wirklich eine dezidierte Ablehnung dieser Institutionen bedeuten muß. Darüber hinaus sollte auch nicht verkannt werden, daß schulische Inhalte

heute von Jugendlichen möglicherweise stärker auf ihre spätere Verwertbarkeit hin geprüft werden. Die größere Skepsis gegenüber den dargebotenen Inhalten könnte darin begründet sein, daß Bildungszertifikate einerseits eine unabdingbare Voraussetzung für eine spätere Berufskarriere sind, andererseits aber unter den gegenwärtigen Arbeitsmarktbedingungen nicht ausreichend sind, um die angestrebten Berufspositionen zu erreichen.

Trotz aller Kritik äußern Jugendliche jedoch ein starkes Interesse an Bildungs- und Arbeitsinhalten und zeigen eine hohe Leistungsbereitschaft und Arbeitsmotivation. Es stellt sich die Frage, wie Jugendliche damit umgehen, daß gegenwärtig die Aussichten, eine interessante und qualifizierte bzw. qualifizierende Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu finden, gering sind. Hier entsteht politischer Handlungsbedarf, um den Jugendlichen langfristig Ausbildungsplätze und Berufsfelder zu eröffnen, die ihren gewachsenen Ansprüchen genügen und dazu beitragen, ihre Arbeitsmotivation und Leistungsbereitschaft für gesellschaftliche Arbeit zu erhalten. Denn es ist fraglich, ob Jugendliche auf Dauer ihre hohe Arbeitsmotivation bewahren können, wenn sie die Gesellschaft als zunehmend chancenungleich wahrnehmen, weil attraktive Positionen bereits besetzt sind (zum Beispiel an den Universitäten und Schulen).

Über die oben genannten Empfehlungen im Hinblick auf bildungs- und familienpolitischen Handlungsbedarf hinaus ergeben sich aus diesem Gutachten Folgerungen für die gesamte empirische Jugend- und Bildungsforschung:

Die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in den „Grund- und Strukturdaten" jährlich veröffentlichten Daten zum internationalen Vergleich, zur sozialen Differenzierung wie aber auch zu regionalen Unterschieden in der Bundesrepublik Deutschland entsprechen nicht den Möglichkeiten, die aufgrund der differenzierten Erfassung in der amtlichen Statistik realisierbar wären.

Im Bereich der Hochschulstatistik wäre es wünschenswert, wenn in Zukunft zumindest in groben Umrissen die Fächerverteilung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und Medizin im internationalen Vergleich dargestellt und dabei auch geschlechtsspezifische Differenzen sowie — soweit das möglich ist — soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung in einzelnen Ländern berücksichtigt würden. Auf dies Weise könnten die unterschiedlichen Entwicklungen in vergleichbaren Industrienationen sehr viel genauer, als dies heute in der Bundesrepublik gemacht wird, dargestellt werden.

Ein interessantes Ergebnis unserer Analyse war die fortbestehende regionale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik. Diese Differenzen sollten unseres Erachtens in Zukunft mit der Bildungsstatistik für alle Bundesländer ausgewiesen werden. Damit ist es einerseits möglich, Entwicklungen in diesem Bereich zu diagnostizieren, andererseits aber ist sichergestellt, daß der Bundesregierung und dem Deutschen Bundestag verläßliche Informationen über die Entwicklung der Gleichheit beziehungsweise Ungleichheit von Bildungschancen innerhalb einzelner Regionen der Bundesrepublik vorliegen. Dringend erforderlich erscheint es uns ferner, auf der Basis der jetzt vorgelegten Volkszählungsergebnisse die Daten der regionalen Bildungsstatistiken daraufhin zu überprüfen, wie valide sie beispielsweise das Stadt-Land-Gefälle wiedergeben, weil Verzerrungen aufgrund einer Schulstandort-Statistik, wie in der Statistik, die wir hier benutzt haben, und einer Wohnort-Statistik, wie sie die Volkszählung darstellt, nicht auszuschließen sind.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn auch im Rahmen der amtlichen Statistik für die Bildungsdaten die Veränderung der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher Jahrgangsgruppen jährlich beziehungsweise auf der Basis des Mikrozensus fortgeschrieben würde, um auch hier Wandel und Entwicklungstendenzen erkennen zu können.

Solche Veränderungen der amtlichen Bildungsstatistik und der Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft ließen sich relativ unaufwendig ohne große Forschungsprojekte erstellen, da sämtliche Dateien verfügbar und die hier dargestellten Perspektiven sicherlich hinreichend sind, um entsprechende Arbeiten zu initiieren.

Ein besonderer Mangel im Bereich der Jugendforschung in der Bundesrepublik Deutschland ist darin zu sehen, daß trotz einer langen Tradition verläßliche Daten über den Wandel und die Entwicklung von Einstellungen von Jugendlichen zur Bildung, zur Ehe, zu Familie und Arbeit nicht vorliegen, weil es in der Vergangenheit versäumt wurde, entsprechende Untersuchungen so anzulegen, daß sie über Jahre hinweg mit nachfolgenden Untersuchungen vergleichbar sind.

Daher ist anzuregen, daß insbesondere im Bereich der Einstellungen und Orientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in regelmäßigen Abständen Untersuchungen (replikative Surveys und Paneluntersuchungen) durchgeführt werden, die für ausgewählte Bereiche wie Ehe, Familie, Elternhaus, Schule, Bildung und Arbeit die Möglichkeit eröffnen, zeitliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse in diesen Einstellungen zu analysieren.

Gesamtgesellschaftlicher struktureller Wandel und lebensgeschichtliche Entwicklungsprozesse von Individuen, wie sie auf der Verhaltensebene rekonstruierbar sind, müßten verstärkt und kontinuierlich über den Vergleich unterschiedlicher Geburtskohorten auf der Basis von Retrospektivstudien und Panelerhebungen ermittelt werden. Mikrozensen können bei entsprechender Aufbereitung und Zugänglichkeit zusätzlich eine geeignete Datenbasis darstellen.

Die Befragung von Jugendlichen in replikativen Surveys anhand von standardisierten Items erlaubt es nicht, Argumentationsstrukturen und den Sinngehalt einzelner Aussagen von Jugendlichen nachzuzeichnen und zu erfassen. Bisher liegen zwar umfassende Analysen zu einzelnen Lebensbereichen vor, aber gerade ihrer Verflochtenheit und gegenseiti-

gen Bedingtheit wird in der Anlage der Untersuchungen zumeist nicht Rechnung getragen. Deshalb sind qualitative Studien notwendig, die die gesamte Lebenssituation und das soziale und gesellschaftliche Umfeld von Jugendlichen differenzierter erfassen und ihre Lebensentwürfe in ihrer Entstehungsgeschichte offenlegen. Solche Studien können Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder auch verschiedenen sozialen Gruppen besser herausarbeiten.

Um in differenzierter Weise die Prozesse der Auseinandersetzung der jungen Frauen mit neuen Optionen der Lebensgestaltung und den Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Realisierung unter den jeweiligen strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen untersuchen zu können, sind qualitative Längsschnittuntersuchungen erforderlich. Der Einfluß des unmittelbaren Lebensumfeldes sollte durch regional differenzierte Erhebungen erfasst werden. Beide Aspekte stellen eine Forschungslücke in diesem Themenbereich dar.

Ein wichtiges Ergebnis ist aus unserer Sicht die Tatsache, daß trotz der großen Fortschritte, die junge Frauen im Bereich des Bildungswesens insgesamt gemacht haben, geschlechtsspezifische Unterschiede fortbestehen. Dies wirft die Frage auf, ob diese geschlechtsspezifischen Unterschiede zu einer fortbestehenden Ungleichheit zwischen den Geschlechtern auf einem höheren Niveau führen werden.

Es ist daher anzuregen, daß insbesondere im Rahmen großer repräsentativer Untersuchungen die fachspezifischen Studienmotivationenen von jungen Frauen und jungen Männern analysiert werden, um herauszufinden, ob diese Unterschiede zum Beispiel mit Rollenbildern der jungen Frauen zusammenhängen, oder ob junge Frauen sehr viel mehr auf der Basis von Neigung und weniger auf der Basis des erzielbaren Einkommens und des Status eines möglichen Berufes studieren. Die Beantwortung dieser Frage könnte erhebliche bildungspolitische Konsequenzen haben.

Darüber hinaus sind aber auch die Veränderungen in der Beteiligung unterschiedlicher sozialer Gruppen am Bildungswesen erneute Untersuchungen wert, weil es wenig plausibel ist, warum es gelingen kann, Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen jungen Männern und jungen Frauen im allgemeinbildenden Schulwesen zu verringern, nicht aber die Unterschiede in den beruflichen Zugangschancen und zwischen sozialen Gruppen.

Kapitel C.7

Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen

Gutachter:

Winfried Sommer

Untersuchungsauftrag:

Gestützt auf Ergebnisse von Evaluationsstudien und Expertengespräche sollte das Gutachten einen Bericht über die Situation und Erfahrungen in vergleichbaren westlichen Industrieländern geben und — unter Berücksichtigung der sehr unterschiedlichen Bildungssysteme und deren Traditionen — die Übertragbarkeit implementierter Innovationen beurteilen. Folgende Aspekte waren dabei besonders zu behandeln:

— Der technisch-ökonomische Strukturwandel im Urteil von bildungspolitisch Verantwortlichen und der Sozialparteien sowie dessen Einfluß auf deren bildungspolitische Strategien;

— die Rolle der neuen Medien/Informations- und Kommunikationstechnologien als Bildungsgegenstand und Unterrichtsmittel;

— die Benennung konkret übertragbarer innovativer Maßnahmen sowie die Föderungsmöglichkeiten der Europäischen Gemeinschaft in diesem Bereich;

— Anwendungsmöglichkeiten von Selbstlernsystemen.

Die Untersuchung sollte sich auf die berufliche Bildung und Weiterbildung konzentrieren und den Zugang zu Bildungsangeboten sowie die Auswirkungen auf die Lernbedingungen und die Persönlichkeitsentwicklung thematisieren.

Zusammenfassung:

1. Beurteilung der Situation in der Bundesrepublik vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus dem Ausland: Zur Frage der Nutzbarkeit und der Übertragbarkeit ausländischer Erfahrungen

Aus dem Eindringen der modernen IuK-Techniken in die Arbeitswelt in immer weitere Bereiche des öffentlichen und privaten Sektors mit daraus resultierenden tiefgreifenden Auswirkungen auf die Lebensbedingungen der Menschen haben die meisten der von dieser Entwicklung betroffenen Industriestaaten bereits weitreichende Konsequenzen gezogen. So hat sich inzwischen in weiten Kreisen der Veranwortlichen die Einsicht durchgesetzt, daß das im Rahmen der Erstausbildung vermittelte (Anwendungs-)Wissen heute weniger denn je ausreichen dürfte, um den aus dem Berufs- und Privatleben künftig erwachsenden Anforderungen lebenslang angemessen gerecht zu werden.

Diese in allen in die Untersuchung einbezogenen Industriestaaten verbreitete Einsicht hat zu vielfältigen Überlegungen geführt, wie man dieser Herausforderung wirkungsvoll begegnen könne. Hierbei nimmt die Suche nach leistungsfähigen Formen eines lebenslangen („Offenen") Lernens einen bevorzugten Platz ein. Verbunden ist sie häufig mit der Absicht, die schulische Erstausbildung, die in vielen Ländern in den zurückliegenden Jahren eine qualitative und quantitative Ausweitung erfahren hat, nicht noch weiter auszudehnen, sondern eher — so-

weit dies ohne nennenswerten Qualitätsverlust möglich ist — zu verkürzen. In der Bundesrepublik, in der sich diese Aufgabe mit besonderer Dringlichkeit stellt, verdienen die Bemühungen, die darauf abzielen, die gymnasiale Schulzeit um ein Jahr zu verkürzen, eine besondere Beachtung.

Angesichts der heute verfügbaren Möglichkeiten, sich selbständig und relativ kurzfristig das im Beruf jeweils benötigte „(Anwendungs-)Wissen" anzueignen, scheint dies auch durchaus möglich zu sein. Dies setzt aber nicht nur die Verfügbarkeit sogenannter „Advanced Open Learning Systems" (AOLS's) und den leichten Zugang zu ihnen voraus, dies erfordert vor allem auch jene Fähigkeit, die in der neueren Bildungsdiskussion als „Fähigkeit zur Selbstlernqualifikation" bzw. als „Self-learning Competency" bezeichnet wird und die als Teilaspekt einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit bzw. Kommunikationskompetenz zu verstehen ist. Diese umfassende Fähigkeit und Kompetenz, die man zugleich als **die** zentrale Schlüsselqualifikation einer künftigen Informations- und Kommunikationsgesellschaft ansehen könnte, schließt die Fähigkeit ein, sich solcher Systeme zu bedienen, vor allem aber die Bereitschaft, solche Systeme als Instrumente des Lernens und des Wissenserwerbs anzunehmen und sachkundig mit ihnen umzugehen, ohne zu ihrem „Sklaven" zu werden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, darüber nachzudenken, wie unter solchen Zukunftsaussichten und Perspektiven die Erstausbildung aussehen muß, welche Lern-, Wissens- und Erziehungsinhalte dort unverzichtbar sind und welche aus der Perspektive eines lebenslangen Lernens gegebenenfalls obsolet geworden sind. Damit ist die hier zu untersuchende Frage sowohl eine Frage der Erstausbildung als auch der Weiterbildung. Sie kann deshalb auch nicht losgelöst von der Frage nach der Zukunft der Schule und ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag beantwortet werden.

Bei der Suche nach effizienten Möglichkeiten, den vermehrten Anforderungen an Lernen und Bildung wirkungsvoll zu begegnen und vor allem leistungsfähige Formen eines lebenslangen Lernens zu ermöglichen und dabei auch dem Grundsatz des „Offenen Lernens" in hohem Maße Rechnung zu tragen, ist man schon relativ früh auf audiovisuelle Medien und „moderne" Übertragungssysteme wie Rundfunk und Fernsehen gestoßen. Entsprechende Ansätze lassen sich bis in die dreißiger bzw. fünfziger Jahre zurückverfolgen. Dies gilt insbesondere für die großen Flächenstaaten Nordamerikas, welche die Bildungsbedürfnisse von Teilen ihrer weit im Raum verstreuten Bevölkerung mit konventionellen Mitteln allein oftmals nicht adäquat befriedigen konnten.

So kann es nicht überraschen, daß gerade diese Staaten zu Pionieren des Medieneinsatzes im Bildungswesen geworden sind und ihre daraus resultierende Führungsrolle auf diesem Gebiet bis heute behalten haben. Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, warum Medien und technische Übertragungssysteme in den amerikanischen und kanadischen Schulen eine relativ große Bedeutung erhielten — und diese bis zum heutigen Tage behalten haben. Entsprechendes gilt für die Weiterbildung bzw. die allgemeine Erwachsenenbildung, wo heute in den Vereinigten Staaten und in Kanada mit größter Selbstverständlichkeit moderne Medien und Übertragungssysteme eingesetzt werden. Man denke hierbei etwa an den Learning Channel oder das PBS Adult Learning Service in den USA oder das Knowledge Network bzw. das Access-Network in Kanada. Insoweit hat sich die Situation in den nordamerikanischen Staaten unter anderen Voraussetzungen entwickelt als im dichtbesiedelten Europa mit seiner systematisch gewachsenen Bildungs- und Schulstruktur, weshalb Amerika und Europa in diesem Punkt allenfalls bedingt vergleichbar sind.

Natürlich hat man sich auch in den Industriestaaten Westeuropas, unter anderem auch in der Bundesrepublik, über die Möglichkeiten der neuen Medien und modernen IuK-Techniken Gedanken gemacht und über deren Einsatz im Bildungswesen nachgedacht. Gerade in der Bundesrepublik haben Schulfunk und Bildungsfernsehen eine lange Tradition und hohe Qualität erreicht, in Einzelfällen — man denke etwa an Einrichtungen wie das Telekolleg — ist daraus sogar ein festes Element des Bildungssystems geworden, das unter anderem auch geeignet war und ist, strukturelle Defizite abzubauen und Bildungsbenachteiligungen zu beheben. In den nordamerikanischen Staaten spielt die Verringerung von Bildungsbenachteiligungen unterschiedlicher Art durch den Einsatz von Medien und modernen Übertragungssystemen bis zum heutigen Tage eine besondere Rolle — man denke beispielsweise an das große amerikanische Projekt „Learn Alaska". Im Gegensatz hierzu ist es dem deutschen Bildungssystem einschließlich des Fernlehrwesens und des Bildungsfernsehens bislang nicht gelungen, Gruppen, die an den Präsenzangeboten der Bildungseinrichtungen nicht teilnehmen können, in einem wünschenswerten Umfang zu erreichen.

Sieht man von Sonderfällen wie etwa dem Telekolleg ab, so kamen Schulfunk und Bildungsfernsehen aufgrund ihrer strukturellen Eigenheiten — Raum- und Zeitgebundenheit, Nicht-Dialogfähigkeit, Inflexibilität und Nicht-Individualisierbarkeit der Programme — in der Bundesrepublik über eine marginale Rolle im Rahmen des Bildungssystems nicht hinaus. Insofern ist die gegenwärtig zu beobachtende Fortentwicklung der Dritten Programme von Bildungsprogrammen zu allgemeinen Kulturprogrammen eine zwangsläufige und zugleich richtige Entwicklung. Ihre Bedeutung für das weitere Zusammenwachsen Europas und die Informationen über die jeweils eigene nationale Kultur und Sprache der einzelnen Länder sollte nicht unterschätzt werden. Auch bildungsstrukturell bedeutet diese Entwicklung nicht unbedingt einen Rückschritt oder Verlust, sie ist vielmehr eine zwangsläufige Konsequenz aus den neuen technischen Entwicklungen und den daraus resultierenden Möglichkeiten für das Bildungswesen. Denn es stehen eben inzwischen für Aus- und Weiterbildungszwecke moderne Medien und Übertragungssysteme zur Verfügung, die den Anforderungen an das „Offene Lernen" erwachsener Lerner in einem weit höheren Maße Rechnung zu

tragen vermögen als die klassischen Medien und Übertragungssysteme, weshalb sie für den Einsatz im Bildungswesen, vor allem im Rahmen eines „Offenen (Weiter-)Lernens", besonders geeignet erscheinen.

Dies bedeutet allerdings noch lange nicht das Ende des Bildungsfernsehens, wie es gelegentlich befürchtet und prognostiziert wurde. Dies vor allem dann nicht, wenn es gelingt, das Bildungsfernsehen an die veränderten Strukturen und Rahmenbedingungen anzupassen und ihm neue Aufgaben und Zielgruppen zu erschließen. In diesem Zusammenhang verdienen die Empfehlungen von Strittmatter (1988) an den BMBW eine besondere Beachtung, vor allem seine Vorschläge zur Verbesserung der Nutzungssituation durch Änderung der urheberrechtlichen Bedingungen und zur Einrichtung Regionaler Medienzentren. In eine ähnliche Richtung gehen die Empfehlungen des Centre for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD.

Eine der Hauptfunktionen solcher Medienzentren müßte es sein, Sendungen des Bildungsfernsehens in einem sehr weit verstandenen Sinne dauerhaft und ständig verfügbar zu machen und ihnen auf diese Weise den Charakter der Einmaligkeit zu nehmen, der ihren sinnvollen Einsatz in einem System „Offenen Lernens" nahezu unmöglich macht. Der Schwerpunkt eines so verstandenen Bildungsfernsehens könnte dann die allgemeine Weiterbildung, vor allem auch die politische Bildung sein.

Während für die nordamerikanischen Staaten gilt, daß dort die neuen Medien und Übertragungssysteme auch sehr stark für Zwecke der allgemeinen und der politischen Weiterbildung eingesetzt werden — man denke neben den bereits oben erwähnten Beispielen etwa an das „International University Consortium for Telecommunications in Learning" (IUC) in Maryland, wird dies in Europa wohl weniger der Fall sein. Gerade auch in der Bundesrepublik werden nicht die allgemeine und auch nicht die politische Weiterbildung die bevorzugten Einsatzfelder moderner Medien und Übertragungssysteme sein, denn beide bedürfen in besonderem Maße des lebendigen Wortes und des persönlichen Bezuges bzw. des Gruppenerlebnisses. Dies schließt natürlich den Einsatz moderner Medien und IuK-Techniken in der allgemeinen und politischen Weiterbildung nicht aus — man denke nur an die ungeheure Bedeutung des Rundfunks und des Fernsehens in diesem Bereich, an die positive Bildungsarbeit der Landesfilmdienste, an das Bildplattenexperiment der nordrhein-westfälischen Landeszentrale für politische Bildung oder an entsprechende Bemühungen im Rahmen der Kabel-Pilotprojekte in Dortmund und Ludwigshafen.

Es muß jedoch in diesem Zusammenhang ganz unmißverständlich festgestellt werden, daß das primäre Einsatzfeld der neuen Medien und IuK-Techniken die berufliche Weiterbildung und nicht die allgemeine und auch nicht die politische Weiterbildung sein wird. Es wird im übrigen schon gar nicht die Schule sein und nur in einem begrenzten Umfang die berufliche Erstausbildung. Für die Schule muß vielmehr der Grundsatz gelten: „Eher weniger als mehr Medien und IuK-Techniken". Denn in einer künftigen „Informations- und Kommunikationsgesellschaft", in welcher der Umgang mit dem Bildschirm während der Arbeit und in der Freizeit, im Berufs- und im Privatleben, für eine immer größere Zahl von Menschen zunehmen wird und zumindest die Gefahr besteht, daß menschliche Kontakte und unterschiedliche Formen unmittelbarer Kommunikation weiter reduziert werden, müssen vermehrte Anstrengungen unternommen werden, um jene Felder zu erhalten und auszubauen, in denen Menschen unmittelbar miteinander umgehen und kommunizieren. Dies gilt für die Schule ebenso wie für die verschiedenen Erscheinungsformen der allgemeinen Weiterbildung und der politischen Bildung, wo Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Auffassungen und Meinungen aufeinandertreffen und sich miteinander auseinandersetzen. Gäbe es diese Bereiche unmittelbarer Kommunikation und Interaktion wie Schule, Volkshochschule, Bildungsstätten und Akademien nicht, so müßten sie angesichts der Entwicklung der Gesellschaft hin zu einer Informations- und Kommunikationsgesellschaft geschaffen werden. Denn in ihrem sozialen Umfeld, im unmittelbaren Umgang von Menschen mit Menschen, werden wesentliche Teile jener zentralen Schlüsselqualifikation entwickelt, die man als Kommunikationsfähigkeit bzw. Kommunikationskompetenz bezeichnen könnte.

Das bedeutet allerdings nicht, daß neue Medien und IuK-Techniken in der Schule prinzipiell nichts verloren hätten. Im Gegenteil, zur schulischen Erstausbildung haben sie sogar einen doppelten Bezug:

— Einmal müssen in der Schule jene Grundfertigkeiten vermittelt werden, welche die Menschen befähigen, mit den IuK-Techniken, die ja in einem hohen Maße ihre gesamte Daseinsgestaltung mitbestimmen und -beeinflussen werden, mit der gleichen Selbstverständlichkeit umzugehen, mit der sie sich auch anderer moderner technischer Errungenschaften bedienen. Dies scheint heute durch die breite Einführung der informationstechnischen (Grund-) Bildung auch zu geschehen. Hier scheinen, von marginalen Veränderungen oder Verbesserungen abgesehen, auch keine (grundsätzlichen) Änderungen erforderlich zu sein. Dennoch sei der Hinweis auf die Gefahr erlaubt, gegebenenfalls — aus guter Absicht sicherlich — des Guten zuviel zu tun bzw. in diesem Feld mehr zu tun, als von dem übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziel der Schule aus gesehen notwendig und verantwortbar ist. Auch hier gilt der für die Schule generell erhobene Grundsatz: Im Zweifelsfall eher weniger Medien und IuK-Techniken — ihm muß sich auch die informationstechnische (Grund-) Bildung unterwerfen.

— Der zweite Aspekt, in dem unsere Thematik den Bereich der Schule tangiert, ist die Frage, inwieweit im Rahmen der Erstausbildung ganz gezielt und beabsichtigt ein Bewußtsein davon vermittelt wird, daß Schule und Berufsausbildung nur jenes Grundwissen im Sinne einer Basis vermit-

teln können, das den einzelnen zur Berufsfähigkeit führt, das aber nicht zur lebenslangen Ausübung dieses Berufes ausreicht. Es stellt sich deshalb die Frage, wie bereits in der Erstausbildung die Bereitschaft und Fähigkeit vermittelt werden können, auf dieser Basis im Sinne eines lebenslangen „Offenen Lernens" ständig aufzubauen und sie zu erweitern, um auf diese Weise gegenüber den künftigen Herausforderungen im Berufs- und Privatleben gewappnet zu sein. Auch die OECD empfiehlt im Nachgang zu ihrer Konferenz „Education and New Information Technologies" angesichts der Herausforderung des Bildungswesens durch die neuen Medien und IuK-Techniken die Überprüfung der überkommenen Bildungsinhalte und Curricula.

Ob Schule und Berufsausbildung diesen Anforderungen heute bereits ausreichend Rechnung tragen, ob dort die „Fähigkeit zur Selbstqualifikation" bzw. „Self-learning Competency" in dem Maße entwikkelt wird, wie sie vom Erwachsenen später gefordert wird, ob sie vor allem in einem propädeutischen Umgang mit jenen Instrumenten und Systemen „Offenen Lernens" ausreichend geübt wird, die später zu den selbstverständlichen und unverzichtbaren Werkzeugen und Instrumenten eines offenen Erwachsenenlernens gehören, muß zumindest bezweifelt werden und sollte Gegenstand weiterer Überlegungen und Untersuchungen sein. In jedem Fall müßten geeignete, bereits die Grundschule einbeziehende Modellversuche entwickelt werden, um herauszufinden, wie man bei jungen Menschen diese Kompetenz und Fähigkeiten entwickeln könnte. Hierfür würde sich möglicherweise der bereits angelaufene Vier-Länder-Modellversuch „Entdeckendes Lernen" anbieten, der dann eine entsprechende inhaltliche und zeitliche Ausweitung erfahren müßte. Auch das für die Grundschule neuerdings propagierte Konzept der „Freiarbeit" könnte hierfür ein geeigneter Ansatzpunkt sein.

Schwerpunkt des Einsatzes neuer Medien und IuK-Techniken im Bildungswesen wird in jedem Fall die Weiterbildung sein müssen, vorbereitende Maßnahmen hierzu empfehlen sich in begrenztem Maße für die Schule und verstärkt für die berufliche Erstausbildung. Diese Grundtendenz zeigt sich übrigens auch als Ergebnis der Untersuchung der Situation im Ausland. Generell können die beiden nordamerikanischen Staaten als führend hinsichtlich des Einsatzes moderner Medien und Übertragungssysteme im Bildungswesen angesehen werden, während Japan, sicherlich mitbedingt durch die spezifische Struktur seiner Erstausbildung und der weitgehend firmeninternen Weiterbildung, in diesem Feld offensichtlich (noch) keine vergleichbare Spitzenstellung einnimmt.

Die relativ starke Verbreitung neuer Medien und die intensive Nutzung moderner Übertragungstechniken für Bildungszwecke in den beiden nordamerikanischen Staaten ist natürlich situationsspezifisch, weshalb die dort gesammelten Erfahrungen auf europäische bzw. deutsche Verhältnisse allenfalls bedingt übertragbar sind: Da sind einmal die spezifisch räumlichen Bedingungen dieser riesigen Flächenstaaten, die nicht nur relativ früh zur Nutzung von Rundfunk und Fernsehen für Bildungszwecke führten und eine entsprechende Tradition begründeten, da sind aber auch die Besonderheiten der (beruflichen) Erstausbildung und der Weiterbildung in diesen Staaten, welche den weit verbreiteten Einsatz von modernen Medien und Übertragungssystemen sowie deren relativ große Akzeptanz bei den Adressaten zu erklären vermögen und gleichzeitig die dort gesammelten Erfahrungen nur als begrenzt übertragbar erscheinen lassen. Sowohl die im Vergleich zu deutschen Verhältnissen nicht vorhandene qualifizierte berufliche Erstausbildung als auch die im Vergleich zur Bundesrepublik relativ kurze akademische Erstausbildung weisen der Weiterbildung in diesen Staaten von vornherein einen anderen Stellenwert zu, als dies in der Bundesrepublik mit ihrer insgesamt doch sehr hohen Qualität der Erstausbildung (bisher) der Fall ist.

Dies bedeutet wiederum nicht, daß dieser Status quo, der in gewisser Weise auch ein Vorsprung ist, was die Bundesrepublik und andere westeuropäische Länder angeht, auch in Zukunft erhalten werden kann. Die oben angesprochene Veränderung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung mit einem erheblichen qualitativen Bedeutungszuwachs der Weiterbildung macht es dringend erforderlich, sich ernsthaft über die sich daraus ergebenden Konsequenzen Gedanken zu machen und sich sehr sorgfältig zu überlegen, welchen Stellenwert hierbei die neuen Medien und IuK-Techniken haben werden.

Analysiert man den in den westeuropäischen Industriestaaten erreichten Stand hinsichtlich der Nutzung neuer Medien und IuK-Techniken im Bildungswesen, so kann man in diesem Feld eindeutig eine Spitzengruppe ausmachen, zu der Großbritannien und Frankreich gehören, während die Bundesrepublik in dieser Hinsicht allenfalls einer Mittelgruppe zuzuordnen ist und selbst in dieser Mittelgruppe in Teilbereichen noch hinter Ländern wie etwa den Niederlanden oder Dänemark zurückliegt. Diese Führungsposition von Großbritannien und Frankreich reicht vom Computer- und Medieneinsatz in der Schule — teilweise auch in der Grundschule — bis hin zu einer überproportionalen Beteiligungs- und Erfolgsquote bei den einschlägigen Programmen von COMETT über DELTA bis EuroPACE und OLYMPUS.

Die Gründe für die relativ schwache Beteiligung und das von allen Beteiligten als unzureichend empfundene deutsche Engagement in diesem Bereich sind sicherlich vielfältig. Sie können weder monokausal erklärt noch mit einseitigen Maßnahmen verändert werden. Da ist einmal eine spezifische deutsche Bildungstradition mit einem gewissen Hang zum Allgemeinen und Grundsätzlichen und dem nicht enden wollenden Streit darüber, wie funktional Bildung überhaupt sein darf, verbunden mit einer gewissen Skepsis gegenüber allem, was mit Technik zu tun hat und vorbelastet durch die unselige Negativhypothek eines konzeptionell und didaktisch gescheiterten Programmierten Unterrichts. Dieser damit nur angedeutete Komplex könnte ein

Erklärungsstrang (von mehreren) sein, möglicherweise ist es nicht einmal der wichtigste.

Hinzu kommt die bereits angedeutete, tatsächliche und von niemand ernsthaft betrittene hohe Qualität der deutschen Erstausbildung — und auch der Weiterbildung — sowie das entsprechende Bewußtsein davon. Dieses Wissen um die Qualität der deutschen Aus- und Weiterbildung könnte natürlich leicht dazu verführen, einer gewissen Überheblichkeit und Selbstzufriedenheit zu verfallen, ohne zu bemerken, daß die Entwicklung weitergegangen ist, daß inzwischen andere Anforderungsprofile entstanden sind und auch andere Instrumente und Verfahren zur Verfügung stehen, ihnen zu entsprechen. Auf diese Weise könnte es sehr leicht geschehen, daß der Anschluß an wichtige Entwicklungen verpaßt wird, die später einzuholen sich unter Umständen als nicht gerade einfach erweisen dürften.

Möglicherweise befindet sich die Bundesrepublik bereits an einem solchen Punkt oder kurz davor. In jedem Fall erscheint es notwendig, sich Gedanken darüber zu machen, was in einer solchen Situation sinnvollerweise getan werden könnte. Dies setzt aber eine umfassendere Bestandsaufnahme der Situation des Medien- und IuK-Einsatzes in der Bundesrepublik voraus, die — so ja auch die Einschätzung der „AG-Neue Medien" — bislang fehlt.

Auch damit ist möglicherweise nur ein weiterer Erklärungsstrang unter mehreren angesprochen, der sich mehr auf Vermutungen als auf greifbare Tatsachen stützt. Ebenfalls nur Vermutungen können darüber angestellt werden, ob vielleicht eine größere Offenheit gegenüber modernen Medien und IuK-Techniken in anderen Ländern, die dort vielleicht schon vorhandenen breiteren Erfahrungen in diesem Bereich — man denke beispielsweise an die Open University und das Open College in Großbritannien oder eine gezielte staatliche Förderung moderner Technologien und Telekommunikationsentwicklungen wie etwa in Frankreich — eine mögliche Erklärung abgeben können.

Schließlich sollte man neben den mentalen Barrieren gegenüber den modernen Bildungstechnologien, die bei den Deutschen möglicherweise etwas stärker ausgeprägt sind als bei anderen Nationen, die Sprachbarrieren nicht unterschätzen, die uns Deutschen den Zugang zu den einschlägigen europäischen Programmen und Projekten zumindest erschweren.

Die föderalistische Struktur des deutschen Bildungswesens und der Bildungsverwaltung und das Fehlen einer zentralen Verwaltungseinheit als Verhandlungspartner für die europäischen Behörden dürften ebenfalls geeignet sein, die deutsche Position in dieser Hinsicht zusätzlich zu erschweren. Die insgesamt recht positive Bewertung des Einsatzes neuer Medien und IuK-Techniken im Bildungswesen, die für die nordamerikanischen Staaten und Japan sowie für Großbritannien und Frankreich positiver ausfällt als für die Bundesrepublik, darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß der unaufhaltsame Einbruch der neuen Medien und IuK-Techniken in das Bildungswesen auch mit erheblichen Problemen behaftet ist. Verwiesen sei auf eine kritische Stimme aus der Schweiz, die nicht nur eine tiefgreifende Veränderung der überkommenen Bildungs- und Erziehungsstrukturen, den Verlust des Bildungsmonopols, den das öffentliche Bildungswesen bisher innehatte und das Entstehen eines „grauen Bildungssektors" voraussagt, sondern darauf hinweist, daß durch diesen Wandlungsprozeß sehr viele weitreichende Fragen aufgeworfen werden: Die Frage nach den Auswirkungen einer wachsenden Konkurrenz zwischen einem zentralen öffentlichen und einem dezentralisierten, individualisierten Bildungswesen, nach der Zuordnung von Erziehungs- und Bildungsfunktionen zu den verschiedenen Trägern in einem künftigen Bildungssystem, die Frage, welche Kulturtechniken und Qualifikationen überhaupt und welche davon im Rahmen des obligatorischen Bildungswesens vermittelt werden sollen und wie dieses auf die wachsende Internationalisierung des gesamten Bildungsmarktes reagieren wird.

Fazit: Im Gegensatz zu den nordamerikanischen Staaten, Japan und einigen europäischen Staaten ist der Einsatz moderner Medien und Übertragungssysteme im deutschen Bildungswesen noch relativ schwach entwickelt. Dies gilt nicht für den Einsatz moderner Informationstechnologien, wo die Bundesrepublik mit ihrem Konzept zur informationstechnischen Bildung einen Standard erreicht hat, der dem Vergleich mit anderen fortgeschrittenen Industriegesellschaften in Westeuropa durchaus standhalten kann. Ganz generell gilt für den Einsatz neuer Medien und IuK-Techniken im Bildungswesen die Empfehlung, daß ihr primäres Einsatzfeld nicht die Schule und auch nur bedingt die Berufsausbildung sein sollte. Ihr bevorzugtes Einsatzfeld muß vielmehr die (berufliche) Weiterbildung sein, wo der gezielte Einsatz neuer Medien und IuK-Techniken als interaktive Selbstlernmedien — selbstverständlich in einer wie im Einzelfall auch immer gearteten Kombination mit Präsenzphasen bzw. mit tutorieller Begleitung — nicht nur ungeahnte Möglichkeiten zu eröffnen vermag, sondern überhaupt nur als der einzig gangbare Weg erscheint, zusammen mit den traditionellen Erscheinungsformen der Weiterbildung, die „Zukunftsaufgabe Weiterbildung" befriedigend lösen zu können. Die Einsetzung einer eigenen Arbeitsgruppe „Medien und Weiterbildung" im Rahmen der vom BMBW initiierten „Konzertierten Aktion Weiterbildung" war eine richtige Entscheidung, die hoffen läßt, daß die damit eröffneten Handlungsräume auch ausgefüllt werden und eine enge Zusammenarbeit mit den übrigen Arbeitsgruppen der „Konzertierten Aktion" angestrebt wird, insbesondere mit den Arbeitskreisen, die sich mit der wissenschaftlichen und der beruflichen Weiterbildung sowie mit dem Thema „Weiterbildung und Bundeswehr" befassen. Denn in all diesen Weiterbildungsbereichen wird sich der Einsatz interaktiver Selbstlernmedien in Verbindung mit leistungsfähigen Netzstrukturen und Übertragungssystemen auf die Dauer als unverzichtbar erweisen. Da solche modernen Medien und Selbstlernsysteme heute bei weitem noch nicht in dem Maße vorhanden sind, wie es notwendig wäre, um den zu erwartenden Bedarf zu decken, und die

Entwicklung der geeigneten Software nicht nur ein erhebliches Know-how voraussgesetzt, sondern auch mit einem erheblichen Kosten- und Zeitaufwand verbunden ist, erscheint es dringend erforderlich, diesem Bereich in den kommenden Jahren besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der mit dem verstärkten Einsatz moderner Medien und IuK-Techniken einhergehende tiefgreifende Struktur- und Funktionswandel des Bildungswesens bedarf einer sorgfältigen Beobachtung und daraus abgeleitet durchdachter flankierender Maßnahmen der Bildungspolitik, damit er sich ohne allzu große Friktionen und Erschütterungen vollziehen kann und sich die Auswirkungen auf die Betroffenen in kontrollierbaren Grenzen halten.

Generell sollten alle diese Maßnahmen und Bemühungen von dem Grundsatz geleitet sein, daß es beim Einsatz moderner Medien und IuK-Techniken im Bildungswesen nicht darum gehen darf, den Menschen zu **ersetzen**, sondern ihn **freizusetzen** für all jene Tätigkeiten im Bildungsprozeß, die immer nur der Mensch im Umgang mit anderen Menschen leisten kann: für das Diskutieren, Moderieren, Reflektieren, Dialogisieren, Transferieren und — nicht zuletzt auch — für Lob, Anerkennung und Ermutigung. So gesehen ist die Vorstellung, es könne einst — so wie es vielleicht einmal eine menschenleere Fabrik geben könnte —, eine „Weiterbildung ohne Menschen" geben, wo der Weiterbildungswillige in seiner multimedialen Lernzelle nur noch dem Dialog mit der Maschine bzw. dem Bildschirm pflegt, eine ebenso unrealistische wie inhumane Perspektive.

2. Schlußfolgerungen als mögliche Entscheidungsgrundlage für die Enquete-Kommission

Die international vergleichende Analyse des Medien- und IuK-Einsatzes im Bildungswesen zeigt einen erheblichen Rückstand der Bundesrepublik gegenüber den nordamerikanischen Staaten und Japan sowie einigen westeuropäischen Ländern, insbesondere gegenüber Großbritannien und Frankreich. Daraus ergibt sich ein akuter Handlungsbedarf für die Bildungspolitik, der sich über konkrete Einzelmaßnahmen hinaus auf den erwarteten tiefgreifenden Struktur- und Funktionswandel des Bildungssystems richten und diesem besondere Aufmerksamkeit schenken muß. Aufgrund der im Zuge dieser Veränderung erwarteten Verschiebung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung und eines erheblichen Bedeutungszuwachses der Weiterbildung erscheint eine Orientierung der Bildungspolitik an den Ergebnissen der „Konzertierten Aktion Weiterbildung" dringend erforderlich. Sinnvolle Maßnahmen zur Förderung und Verstärkung des Einsatzes neuer Medien und IuK-Techniken setzen eine systematische Bestandsaufnahme dessen, was in der Bundesrepublik in diesem Bereich bereits getan wird, voraus. Eine solche Bestandsaufnahme gibt es bislang nicht, ihre möglichst rasche Erarbeitung ist dringend notwendig.

Über diese allgemeinen Feststellungen hinaus läßt sich aufgrund der vorliegenden Analyse des Medien- und IuK-Einsatzes im Bildungswesen folgendes sagen:

(1) Das vom Bund und von den Ländern gemeinsam getragene (BLK-) Konzept einer informationstechnischen (Grund-) Bildung in Schule und Hochschule, in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung hat aufgrund der beachtlichen Anstrengungen, die in diesem Bereich in den letzten Jahren unternommen wurden, die damit verbundenen Erwartungen offensichtlich weitgehend erfüllt, so daß in diesem Bereich über eine entwicklungsbedingte Fortschreibung des erreichten Status hinaus kein konkreter Handlungsbedarf zu bestehen scheint. Dies auch deshalb nicht, weil auf diesem Gebiet im Vergleich zu anderen EG-Staaten offensichtlich kein gravierender Rückstand zu beobachten ist, übrigens auch nicht zu den beiden nordamerikanischen Staaten und zu Japan.

(2) Ein Rückstand ist dagegen zu verzeichnen hinsichtlich des Einsatzes neuer Medien und IuK-Techniken (im Sinne einer modernen Bildungstechnologie) sowohl gegenüber den genannten außereuropäischen Ländern als auch gegenüber einigen EG-Staaten, insbesondere gegenüber Großbritannien und Frankreich. Im Bereich der (beruflichen) Weiterbildung wird dieser Rückstand als besonders gravierend empfunden. Er reicht von einem immer noch zu gering ausgeprägten Bewußtsein von der künftigen Bedeutung des „Offenen Lernens" und der Rolle, welche moderne Medien und IuK-Techniken hierbei spielen, über ein unzureichendes Angebot an qualitativ hochstehender Lern-Software und an leistungsfähigen interaktiven Lernsystemen bzw. das nicht in einem ausreichenden Maße vorhandene Know-how zur Entwicklung solcher Systeme bis hin zu einer absolut unbefriedigenden Beteiligung an den einschlägigen europäischen Projekten und Programmen.

(3) Angesichts dieser Ausgangslage kommt es zunächst darauf an, bei allen Beteiligten eine Bewußtseinsänderung zu bewirken — die „Konzertierte Aktion Weiterbildung", insbesondere der Arbeitskreis „Weiterbildung und Medien", könnte hierbei eine wichtige Rolle spielen — und gezielte Maßnahmen zu veranlassen, um das für die Entwicklung moderner Lern- und Bildungstechnologien benötigte Know-how zu erwerben, die Entwicklung geeigneter Selbstlernsysteme zu fördern und das Angebot an Programmen „Offenen Lernens" nachhaltig zu erweitern. Eine ganz erhebliche Ausweitung der deutschen Beteiligung an den einschlägigen europäischen Programmen erscheint unabdingbar. Da sich das hierfür in der Bundesrepublik verfügbare institutionell-organisatorische Instrumentarium offensichtlich als unzureichend erwiesen hat, muß sorgfältig geprüft werden, welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um — sinnvollerweise mit den Ländern gemeinsam — einen institutionell-organisatorischen Rahmen zu schaffen, der geeignet ist, diesen Mangel zu beseitigen und die deut-

schen Interessen auch in Brüssel angemessen zu vertreten.

Ein nationales deutsches Medienzentrum könnte neben der notwendigen Programmentwicklung und -verteilung im Sinne einer deutschen (Bildungs-)Medienbörse diese Aufgabe gegebenenfalls zusätzlich übernehmen und zugleich als Kontakt- und Beratungsstelle für die von Strittmatter dem BMBW vorgeschlagenen „Regionalen Medienzentren" dienen. Das 1987 in Großbritannien eingerichtete „Open College" könnte hierfür gegebenenfalls einen geeigneten Orientierungsrahmen abgeben. Darüber hinaus könnte die Einrichtung einer (Technischen) „Medienuniversität" nach dem Muster der amerikanischen „National Technological University" (NTU) mittelfristig ein erstrebenswertes Ziel sein, um die wachsenden, schon bisher nur unzureichend erfüllten Bedürfnisse nach qualifizierten Fernstudienangeboten besser erfüllen zu können.

(4) Die Realisierung der Forderung, die Programmangebote für „Offenes Lernen" erheblich zu erweitern, bedarfsgerechte interaktive Selbstlernsysteme zu entwickeln und die Voraussetzungen für ihren humanverträglichen Einsatz zu schaffen — beispielsweise durch die Organisation von Präsenzphasen, die Bereitstellung von Tutoren und die Einrichtung von Rückkanälen —, setzt eine möglichst genaue Beschreibung der potentiellen Zielgruppen solcher Programme und die Ermittlung ihrer konkreten Bildungs- und Weiterbildungsbedürfnisse voraus.

Neben der wachsenden Gruppe von Arbeitnehmern, die nach mehrjähriger Berufstätigkeit erhebliche Nachqualifizierungs- und Weiterbildungsbedürfnisse haben, wäre hier vor allem an folgende spezielle Zielgruppen zu denken:

— Frauen, die nach mehrjähriger Unterbrechung ihrer beruflichen Tätigkeit in den Beruf vielleicht sogar auf ihren alten Arbeitsplatz zurückkehren wollen oder sich über ihr ursprünglich erreichtes Bildungs-/Ausbildungsniveau hinaus zusätzlich qualifizieren wollen,

— Behinderte oder aus anderen Gründen orts- und zeitgebundene Personen, die aufgrund ihrer Orts- und Zeitgebundenheit an den traditionellen Aus- und Weiterbildungsangeboten nicht teilhaben können,

— Zivildienstleistende sowie Angehörige der Bundeswehr, die sich — als Wehrpflichtige oder als Zeitsoldaten — auf eine spätere Berufstätigkeit oder ein Studium vorbereiten wollen und die Zeit des Wehr- oder Zivildienstes teilweise für die Vorbereitung nutzen wollen,

— Abiturienten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, die noch ein Studium absolvieren wollen und bereits die Phase der Berufsausbildung für die Vorbereitung auf das Studium ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit bzw. Aufgabe des Arbeitsplatzes absolvieren wollen.

Diese Auflistung möglicher spezieller Zielgruppen erhebt keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern will lediglich zeigen, in welche Richtung das Thema „Neue Medien und IuK-Techniken" weiter reflektiert werden muß und welche Perspektiven sich hierbei eröffnen.

(5) Die Frage des Einsatzes neuer Medien und IuK-Techniken im Bildungswesen im Sinne moderner Lern- und Bildungstechnologien stellt sich nicht primär für die Schule und auch nicht für die berufliche Ausbildung — übrigens auch nicht mit besonderer Dringlichkeit für die Hochschulen —, sondern in erster Linie für die (berufliche) Weiterbildung. Insofern ist es auf den ersten Blick auch kein zentrales Thema des Bildungswesens und einer künftigen Bildungspolitik. Dies ist jedoch eine sehr verkürzte Sichtweise. Denn eine genauere Beschäftigung mit dieser Thematik zeigt, daß es sich hierbei sehr wohl um ein vorrangiges Problem des gesamten Bildungswesens und somit auch einer künftigen Bildungspolitik handelt. Dies in einem doppelten Sinne: Einmal wird es durch den unvermeidlichen Einbruch der neuen Medien und IuK-Techniken zu einem tiefgreifenden Struktur- und Funktionswandel des Bildungswesens kommen, der nicht nur das bisherige Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung nachhaltig verändern wird, sondern auch das traditionelle öffentliche Bildungsmonopol in Frage stellen und einem wachsenden „grauen Bildungsmarkt" zur Folge haben wird.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie die für eine künftige Informations- und Kommunikationsgesellschaft zentrale Schlüsselqualifikation der Kommunikationsfähigkeit und der Kommunikationskompetenz — und als Teilaspekt davon die „Fähigkeit zur Selbstqualifikation" bzw. die „Self-learning Competency" — vermitteln werden kann, eine Fragestellung, die ebenfalls das gesamte Bildungssystem betrifft. Deshalb werden die vorgeschlagenen Modellversuche, die auf diese Frage Antworten geben sollen, in den Grund- und Sekundarschulen ebenso wie in der beruflichen Ausbildung und den Hochschulen eingerichtet werden müssen und auch den Weiterbildungsbereich einschließen müssen. Da die Antworten auf diese Fragen bald gefunden werden müssen, wird man sich mit der Einrichtung geeigneter Modellversuche nicht mehr allzu lange Zeit lassen dürfen.

Kapitel C.8

Die Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien/Neue Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes

Gutachter:

Hans-Günter Rolff
Hermann Pfeiffer
Claudia de Witt
Peter Zimmermann

Untersuchungsauftrag:

Im Zentrum des Gutachtens sollte eine Bestandsanalyse bereits ergriffener oder geplanter Maßnahmen zur informationstechnischen Bildung (in einem umfassenden Sinne unter Einschluß aller Bildschirmmedien) in der Bundesrepublik stehen. Hierfür waren insbesondere die Erfahrungen aus dem Modellversuchen der BLK und des BIBB auszuwerten. Im einzelnen sollten folgende Aspekte herausgearbeitet werden:

— Der Beitrag des allgemeinbildenden Schulwesens zur Vorbereitung auf die berufliche Erstausbildung und lebensbegleitendes Lernen,

— das Verhältnis von informationstechnischer Grundbildung und informationstechnischer Fachbildung in einer ganzheitlichen Bildung,

— die neuen Qualifikationsanforderungen an Lehrende bzw. Auszubildende herauszuarbeiten sowie

— die individuellen Voraussetzungen und Einstellungen der Lernenden zu den neuen Medien und zu I- und K-Technologien.

Aus dieser Analyse sollten Handlungsoptionen des Bundes für die Bereiche der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung abgeleitet werden.

Zusammenfassung:

Das vorliegende Gutachten wirft Fragen auf, die sich häufig an der Schnittstelle zwischen berufsbildendem und allgemeinbildendem Bereich bewegen. Dies erscheint im gegebenen Zusammenhang unverzichtbar, da das, was als „vorberufliche Bildung" bezeichnet werden könnte, bei dem durch die Informations- und Kommunikationstechniken hervorgerufenen schnellen Wandel thematisiert werden muß.

I. Verbreitung, Nutzung und Akzeptanz der IuK-Technologien

Das Gutachten beginnt mit einer Übersicht über die Verbreitung, Nutzung und Akzeptanz von Fernsehen, Video und Computern vorwiegend bei Kindern und Jugendlichen. Dazu liegen Daten aus verschiedenen Untersuchungen vor.

II. Bestandserhebung und -analyse bereits ergriffener und geplanter Maßnahmen im Bildungsbereich — Konzeptionen und Implementation

1. *Begründungszusammenhang für den Einsatz und die Behandlung von IuK-Technologien in Bildungseinrichtungen*

Sowohl bei der Frage wie bei der Antwortsuche ist penibel zu unterscheiden zwischen dem **Einsatz** des Computers mittels Teachware im Unterricht als Lehrapparat und der **Behandlung** des Computers als Gegenstand im Unterricht.

Sechs Begründungsstränge für den Einsatz des Computers im Unterricht können unterschieden werden: (I) Pädagogische Gründe, (II) Akzeptanzvollziehende Gründe, (III) Wettbewerbsökonomische Gründe, (IV) Qualifizierungspolitische Gründe, (V) Medienpädagogische Gründe und (VI) Pragmatische Gründe.

(I) Pädagogische Gründe

Unsere Bestandsanalyse vorliegender Dokumente zeigt, daß pädagogische Gründe in der Tat am seltensten angeführt werden, zumindest wenn man unter Pädagogik, wie es in der Erziehungswissenschaft üblich ist, das Zusammenwirken von Erziehung und Bildung versteht. Pädagogische Gründe spielen ernsthaft nur im Zusammenhang mit der eigens für pädagogische Zwecke entwickelten Computersprache LOGO eine Rolle.

(II) Akzeptanzvollziehende Gründe

Der Wunsch von Schülern und Eltern nach schulischen Bildungsangeboten zum Bereich neuer Technologien ist offensichtlich groß. Dennoch kann die Schule mit ihren Bildungsangeboten nicht bloßer Reflex von „Kundenwünschen" sein; sie ist als Pflichtschule ja Institution der Gesellschaft mit einem gesamtstaatlichen Bildungsauftrag. Es muß also auch der Frage nachgegangen werden, ob es einen gesellschaftlichen Bildungsbedarf im Bereich neuer Technologien gibt. Darüber können am ehesten sozialwissenschaftliche Entwicklungsanalysen Auskunft geben.

(III) Wettbewerbsökonomische Gründe

In dem Maße, wie die neuen Technologien unseren Alltag umwälzen, läßt sich eine Grundbildung als Pflichtbestandteil aller Pflichtschulen begründen. Der hat dann allerdings nicht Informatik und schon gar nicht einen „Computerführerschein" zum Gegenstand, sondern die Vorbereitung auf die Beherrschung und Gestaltung der neuen Technologien.

(IV) Qualifizierungspolitische Gründe

Der Qualifikationsbedarf ergibt sich in der Regel nicht aus den neuen Technologien selbst, sondern vielmehr über ihre arbeitsorganisatorische Einbindung. Angesichts der möglichen Entwicklung und der notwendigen Gestaltung von Arbeit, aber auch Freizeit und Politik, erscheint weniger eine Verviel-

fachung von Spezialwissen als vielmehr eine allgemeine Qualifikationsverbreitung erforderlich, die Voraussetzung für eine humane **Technikgestaltung** ist.

(V) Medienpädagogische Gründe

Bei der Auseinandersetzung mit den IuK-Technologien unter dem medialen Aspekt geht es um die Formen und Folgen der Mediatisierung. Mediatisierung meint eine Entwicklung, bei der im Zuge der Technisierung von Information und Kommunikation die Wirklichkeit zunehmend medial und die Erfahrungen zunehmend technisch vermittelt werden.

(VI) Pragmatische Gründe

Es geht um die Frage, wie und wann die neuen Technologien in die Schulen einbezogen werden sollen und welchen Stellenwert sie samt ihrer gesellschaftlichen Anwendungsformen und Wirkungsweisen innerhalb eines neu gefaßten Begriffs von Allgemeinbildung haben sollen. Hierüber gibt es gegenwärtig keinen Konsens, allenfalls schlechte Kompromisse, da das Problem politisch bisher nicht einmal gründlich diskutiert wird.

2. Kriterien der Auswertung

Wenn der augenblickliche Stand der Konzeptentwicklung und der Implementation informationstechnischer Bildung erfaßt und nach bildungspolitischen und pädagogischen Kriterien ausgewertet werden soll, dann müssen diese Kriterien dargelegt und begründet werden. Wir denken an:

a) GesellschaftspolitischeKriterien: Technologische Umwälzung der Industriegesellschaft sozial gestalten

Bei den Informations- und Kommunikationstechnologien handelt es sich um ein technisch vernetztes System, das eine Änderung sozialer Beziehungen zur Folge hat: Die Durchdringung und „Vermaschung" der Gesamtheit der gesellschaftlichen und individuellen Lebensbereiche. Die sozialen und ökonomischen Folgen dieser stärkeren Vernetzung sind dabei nicht durch die Technik determiniert, sondern zumindest teilweise offen für soziale Gestaltung.

b) Bildungstheoretische Aspekte

Versucht man vor dem Hintergrund dieser Entwicklungsannahmen, die daraus folgenden Anforderungen für Bildungsprozesse spezifischer zu formulieren, so lassen sich vier Anforderungen begründet herleiten, was im folgenden näher ausgeführt wird:

Verbindung mit Medienpädagogik, Einbettung in alle betroffenen Fächer, Orientierung an der Vernetzung bzw. am Systemzusammenhang und Aufschließung des Bildungswertes der betroffenen Wissensformen.

c) Bildungspolitische Aspekte: Abbau von Ungleichheiten und frauengerechte Förderung

Hier geht es um die Frage, ob die vorliegenden Konzepte zu den neuen Technologien im Unterricht geeignet sind, geschlechts-, alters- und schichtspezifische Unterschiede in den Aneignungsweisen von Computerwissen und -akzeptanz abzubauen. Besondere Aufmerksamkeit gilt Maßnahmen, die eine besondere Förderung von Mädchen und Frauen intendieren. Da traditionell das Verhältnis der Geschlechter zur Technik unterschiedlich geprägt ist, sollte auf eine Verknüpfung von aktuellem Technikverständnis und gleichberechtigtem Geschlechterverhältnis geachtet werden.

3. Voraussetzungen, die im allgemeinbildenden Schulwesen gelegt werden

3.1 Informatik als Schulfach

In neueren Konzepten, die sich mit den IuK-Technologien in der Schule auseinandersetzen, wird Informatik als aufbauend auf eine informationstechnische Grundbildung gedacht. Aber historisch wurden Inhalte aus dem Bereich der elektronischen/automatischen Datenverarbeitung, zum Teil als (Wahl-) Fach Informatik, schon vor der Formulierung dieser Gesamtkonzepte im Unterricht verschiedener Schulen vermittelt.

In allen Bundesländern hat sich offensichtlich die Tendenz der letzten Jahre fortgesetzt, möglichst viele Schulen mit Rechnerausstattung zu versehen. Da die diesbezüglichen Informationen aus den verschiedenen Bundesländern sehr uneinheitlich sind, lassen sich keine detaillierten Vergleiche anstellen. Allerdings wird deutlich, daß regionale und schulformspezifische Unterschiede sowie Unterschiede in der Art der eingesetzten Rechner vorhanden sind.

Die drei am häufigsten vorhandenen Anwendersysteme sind an allen Schulformen Textverarbeitungs-, Dateiverwaltungs- und Tabellenkalkulationsprogramme. Es gibt weniger Daten zum Unterricht mit Computern als zur Ausstattung der Schulen mit Rechnern. Aber man kann wohl davon ausgehen, daß zum Beispiel an den Schulen, die eine Rechnerausstattung von mindestens einem Klassensatz (8 bis 12 Geräte) besitzen, auch Unterricht mit Einsatz dieser Geräte stattfindet, da offensichtlich Nachfrage von seiten der SchülerInnen und vor allem der Eltern danach besteht.

Betrachtet man die Inhalte, die im Informatikunterricht der Bundesländer zum Gegenstand werden sollen, so wird ein eindeutiger Schwerpunkt erkennbar: Die allermeisten Inhalte des Pflichtbereichs, also dessen, was verbindlich im Unterricht verlangt wird, sind den algorithmenbezogenen Qualifikationen zuzuordnen. Dagegen sind in der Übersicht im Bereich der anwendungsbezogenen Qualifikationen vor allem Zuordnungen zum Wahlbereich oder überhaupt Lücken auszumachen. Allerdings ergeben die subjektiven Wünsche und Befindlichkeiten von befragten SchülerInnen eine Tendenz zu mehr Praxis, Anwendungsorientierung, Benutzerorientierung, bei einem Teil der SchülerInnen auch zur Gesell-

schaftsorientierung. In dem Informatikunterricht, der die dargestellten Schwerpunkte in den Mittelpunkt stellt, werden solche Orientierungen kaum realisiert.

3.2 Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung

Der relativ weite Mantel der BLK-Vereinbarungen in dem Gesamtkonzept für die „informationstechnische Bildung in Schule und Ausbildung" deckt ein breites Spektrum an organisatorischen wie inhaltlichen Modellen der Grundbildung ab. Die Schuljahrgänge, in denen die Grundbildung realisiert werden soll, reichen vom 7. bis zum 10. Jahrgang, wobei ein Schwerpunkt in den Jahrgängen 8 und 9 liegt. Der Stundenbedarf für die Grundbildung wird mit 30 bis 90 Schulstunden angegeben.

Auch die Frage, ob die Grundbildung in möglichst vielen Schulfächern oder in sogenannten Leitfächern unterrichtet werden soll, wird sehr unterschiedlich gehandhabt: Leitfächer werden in Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein genannt. Alle anderen Länder geben kein Leitfach an und fordern teilweise explizit ein integratives Konzept unter Einbeziehung möglichst vieler Fächer.

Unseres Erachtens sind vorrangig solche Konzepte dem Gegenstand IuK-Technologien angemessen, die inhaltlich eine Benutzer- und Gesellschaftsorientierung, methodisch eine Projektorientierung in den Vordergrund rücken.

3.3 Teachware — Programme und Geräte

Die Gegenwart und die unmittelbare Zukunft der Teachware scheint uns am ehesten im Anknüpfen an im Unterricht einsetzbare Software, die pädagogischen und professionellen Kriterien genügt und auf heute verbreiteten Computern lauffähig ist (zum Beispiel Standard-Anwenderprogramme), zu liegen.

Hinsichtlich der an den Schulen eingesetzten Computer steht zu erwarten, daß sich für einen Zeitraum von circa zehn Jahren Geräte nach dem IBM-Industriestandard und mit MS-DOS-Betriebssystem voll etablieren werden. Interessanter noch als die Weiterentwicklung von Computern scheint uns die Kombination von Computern und Bildplattenspielern zu interaktivem computergestütztem Video (ICV) zu sein.

4. Neue Technologien im beruflichen Bildungswesen

Hier ist vor allem eine Tendenz deutlich herauszustellen: Die neuen Technologien führen zu einer Reduzierung der Anzahl von einzelnen Berufen. Als Beispiel läßt sich hier die Neuordnung der metall- und elektroindustriellen Berufe anführen.

4.1 Schulische Berufsausbildung

Grundsätzlich ist für die Berufsschule zu fordern, daß zum einen instrumentelles Handlungswissen vermittelt wird, zum anderen, daß die gesellschaftlichen, arbeitsplatzbezogenen und individuellen Folgen und Auswirkungen beim Einsatz neuer Technologien am Arbeitsplatz Gegenstand des Unterrichts in berufsbildenden Schulen sind.

4.2 Betriebliche Berufsausbildung

Bei der Skizzierung dreier Technikbereiche, in denen die Veränderungen durch den Einsatz neuer Technologien ganz besonders deutlich hervortreten und die zudem in der Diskussion um veränderte Qualifikationen und Ausbildungsmethoden bisher stets im Mittelpunkt gestanden haben, nämlich die CNC-Technik, die CAD/CAM-Technik und die Bürotechnik, läßt sich festhalten, daß die neuen Technologien in der beruflichen Bildung zweifellos zu neuen Ausbildungszielen und -formen geführt haben, im allgemeinen hin zu einem Höherqualifizierungsprozeß. Die wichtigsten Eckpunkte neuer Ausbildungsmodelle sind **Projektausbildung, Leittextausbildung** und **Teamausbildung**. Das traditionelle Bild der Berufsausbildung über Imitationslernen („Mit den Augen stehlen") und Erfahrungslernen durch bloße Mitarbeit wird mehr und mehr obsolet, denn mit den neuen Technologien verlieren die Tätigkeiten ihre direkte Anschaulichkeit. Die neuen Qualifikationsanforderungen sind abstrakter und komplexer geworden.

4.3 Pädagogische Folgerungen

Die neuen Technologien verlangen für die Ausbildung in der Schule und im Betrieb neue Ausbildungsmethoden.

Für die Berufsschule ist das Stichwort **Methodenkompetenz** zu nennen. Auch in der betrieblichen Ausbildung sind Selbständigkeit, Flexibilität und Projektarbeit gefordert. Im Grunde müßten die allgemeinbildenden Schulen für die Vorbereitung auf die neuen beruflichen Ausbildungsmethoden einem eher handlungstheoretischen Verständnis von Pädagogik entgegenkommen.

5. Neue Technologien und Weiterbildung

Die Erfassung von Weiterbildungsangeboten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bundesrepublik erweist sich aufgrund zahlreicher Institutionen mit völlig unterschiedlichen Organisationsformen und Angebotsstrukturen als äußerst schwierig. Die Weiterbildungslandschaft ist beinahe unüberschaubar.

Die Vielzahl von Weiterbildungsangeboten ist vorwiegend beruflich orientiert. An einführenden Angeboten, die Grundkenntnisse und erste Orientierungen über die IuK-Technologien vermitteln, mangelt es. Dafür dienen oft Programmierkurse und Kurse zur Textverarbeitung der Einführung. Wenig berücksichtigt werden die Folgen der IuK-Technologien. Diese Schwäche der Programmangebote könnte unseres Erachtens aus einem Mangel an Konzeptionen resultieren.

Kennzeichnend für die Entwicklung in der Weiterbildung durch die neuen Technologien ist die Formalisierung der Aufstiegswege. Gefordert werden

Zusatzqualifikationen der Fachlehrgänge als Voraussetzung für eine organisationsinterne Karriere, denn der Fachlehrgang vereinigt mehrjährige Berufserfahrungen mit einer intensiven Schulung. Die formalisierte Weiterbildung des bereits fachlich qualifizierten Personals hat einen zentralen Stellenwert in der betrieblichen Weiterbildung erlangt und kompensatorische Weiterbildung verdrängt.

6. Mädchen, Frauen und neue Technologien

Anhand vielfältiger Untersuchungen zeigt sich ein distanziertes Verhältnis von Mädchen zu Naturwissenschaft und Technik, das aber nicht mehr mit ihrer Geschlechtlichkeit in Verbindung gebracht wird. Vielmehr werden als Ursache die weiblichen Sozialisationsbedingungen genannt. Forschungsergebnisse zur Informations- und Kommunikationstechnischen Bildung für Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland liegen von folgenden Bundesländern vor: Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Aus den bisher vorliegenden Untersuchungen wird ersichtlich, daß stark geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit den neuen Technologien bestehen. Daher muß dieser Tatsache im Unterricht auch Rechnung getragen werden. Konkrete praktische Maßnahmen gibt es noch nicht, die Entwicklung von Konzeptionen steckt noch in den Anfängen.

Wenn man 22 Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung zur „Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen" betrachtet, findet man keinen direkten Schwerpunkt neuer Technologien. Die Hinführung der Mädchen zu neuen Technologien scheint weniger ein Problem zu sein als ihre berufliche Integration in die gewerblich-technischen Bereiche. Bereits abgeschlossene Modellversuche kommen darin überein, daß Mädchen Berufe wie Betriebsschlosserin, Maschinenbauerin, Meß- und Regeltechnikerin usw. ohne fachliche oder körperliche Schwierigkeiten erlernen können. Es gebe allerdings Akzeptanzprobleme bei männlichen Arbeitskollegen, wenn Frauen gleichwertig beschäftigt werden sollen.

Die Auseinandersetzung mit der durch die neuen Technologien veränderten Arbeitswelt bietet sich an, um die bisher versteckten Diskriminierungen von Frauen im Beruf aufzudecken. Um sie mehr als bisher durchschaubar zu machen bzw. sogar aufzulösen, bedarf es noch einer Reihe von Lösungsvorschlägen. Aus der Bestandsanalyse wird deutlich, daß die gegenwärtigen Modellvorhaben vorwiegend die gesellschaftspolitischen Hintergründe betonen und ein Bedürfnis nach neuen Ausbildungskonzepten zur Integration von Frauen in Technik-Berufe besteht.

7. Qualifikationsanforderungen an Lehrende und Ausbildende

Die Erfahrungen aus den BLK-Modellversuchen zeigen, daß den Lehrkräften über Fortbildungsmaßnahmen die Vermittlung der Methodenkompetenz nahegebracht werden muß. Die Entwicklungen und Erfahrungen von Fortbildungsmaßnahmen können noch nicht dezidiert bewertet werden und müssen weiter beobachtet werden. Unstrittig ist, daß die Maßnahmen auf das Gesamtkonzept der informationstechnischen Bildung abgestimmt sein müssen. Die Implementation von neuen Ausbildungsformen wie Projektarbeit, Leittextmethode usw. steht und fällt mit der Anleitung und Betreuung im Betrieb, so daß der Ausbildung der Ausbilder große Bedeutung zukommt.

Diese Probleme müßten sehr viel intensiver analysiert werden, als es uns an dieser Stelle möglich ist. Unser Vorschlag ist, hierzu ein Einzelgutachten anfertigen zu lassen.

8. Über das Verhältnis der IuK-Grundbildung zur Fachbildung und Allgemeinbildung

Der auch der Einführung der IuK-Technologien in Grund-, Fach- und Allgemeinbildung innewohnenden Gefahr, verkürzend und reduzierend in der Grundbildung Akzeptanz und Gewöhnung, in der Fachbildung Spezialwissen mit der Tendenz zu „Fachidiotentum" und in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Einzelaspekte von Zusammenhängen und Bewertungsfragen zu vermitteln, ist nur durch einen übergreifenden und alle drei Bereiche durchdringenden Bildungsbegriff zu begegnen.

Das hätte Konsequenzen für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Bildungsprozesse in Grund-, Fach- und Allgemeinbildung in der Weise, daß ein Durchschauen der Prinzipien wie der Zusammenhänge und ein Urteil über die Sinnhaftigkeit des Einsatzes der IuK-Technologien in allen drei Bildungstypen zielerreichend gelernt werden kann.

Dabei darf nicht die Orientierung an Maschinen, egal welcher Generation oder Ausführung, im Vordergrund stehen, sondern umgekehrt die Orientierung an den Lern-, Lebens- und Arbeitsbedürfnissen der mit den Maschinen umgehenden Menschen. Dies erfordert politisches, pädagogisches und wissenschaftliches Engagement in der Richtung, daß alle drei Aspekte von Bildung so weiterentwickelt werden (können), daß sie sich in Richtung auf Integration, die auch in den IuK-Technologien angelegt erscheint, aufeinanderzubewegen.

III. Empfehlungen

1. Gesamtsystem der Maßnahmen

Wir schlagen vor, darauf hinzuwirken, daß ein Gesamtkonzept der „Informations- und Kommunikationstechnischen Bildung" entsteht. Dieses System sollte sich auf alle Schulstufen und Schulformen beziehen und auch die Berufsschulen umfassen.

(I) Grundschule

Wir empfehlen, daß der Computer auf absehbare Zeit weder Mittel noch Gegenstand des Unterrichtskerns der Grundschulen werden sollte. Aber es lohnt sich, an einigen Grundschulen kontrollierte Modellversuche durchzuführen.

(II) Grundbildung

In allen Schulformen der Sekundarstufe sollte am Ende der Pflichtschulzeit die „Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung" (IuK-Bildung) angeboten werden, verpflichtend für alle Schüler.

(III) Wahlpflichtfach Informatik

Ebenso klar, wie wir uns dagegen aussprechen, daß Informatik Pflicht für alle sein sollte, meinen wir doch, daß Informatik in der neunten und zehnten Klasse aller Schulformen als Wahlpflichtfach angeboten werden sollte — allerdings stärker didaktisiert und pädagogisiert als heute.

(IV) Sekundarstufe II

In der vierten Phase — sozusagen der zweiten Schleife der Grundausbildung zu Beginn der Sekundarstufe II — sollte nochmals, aber jetzt auf höherem Niveau, eine Grundbildung angeboten werden: Studienpropädeutischer Art in der gymnasialen Oberstufe und berufsvorbereitend im berufsbildenden Schulsystem.

Damit die Berufsschulen dem Standard der Ausbildung in Großbetrieben nicht hinterherhinken, sollte unbedingt **Projektarbeit** und **Gruppenarbeit** forciert werden. Ein weiterer Schwerpunkt sollte in der Berufsschule auf die Vermittlung von **Methodenkompetenz** gelegt werden.

(V) Sonderschulen

Für die Sonderschulen gelten grundsätzlich die für die entsprechenden Schulformen des Regelschulbereichs gemachten Empfehlungen unter Berücksichtigung der spezifischen Formen der Behinderung.

(VI) Lehrerweiterbildung

Jeder Lehrer, der bisher noch keinerlei Kenntnisse über den Umgang mit Computern hat, sollte eine Einführung in die drei verbreitetsten Typen von Anwendersoftware erhalten, also in Textverarbeitung, Kalkulation und Datenbanken. Besonders Lehrerinnen sollten verstärkt und gezielt für Weiterbildung zum Thema neue Technologien angesprochen und gewonnen werden.

2. Hervorzuhebende Maßnahmen

2.1 Grundbildung für alle

Eine Grundbildung soll genuin an alle vermittelt werden und dieses so rasch und so intensiv wie möglich. Es sind Forderungen aus der Frauenforschung aufzugreifen, die nahelegen, Teile des Unterrichts in geschlechtshomogenen Gruppen durchzuführen. Zumindest sind diesbezüglich Versuche mit wissenschaftlicher Begleitforschung zu forcieren. Drei Elemente einer Didaktik einer IuK-Grundbildung sind zu berücksichten:

— Kein einzelnes Leitfach;

— Mediendidaktik integrieren;

— sozialwissenschafltiche Aspekte der neuen Technologien integrieren.

2.2 Entwicklung pädagogischer Software

Es fehlt bisher bei der zur Verfügung stehenden Software für den Einsatz in Schule und Ausbildung an Flexibilität, Veränderbarkeit und Handhabbarkeit in unterschiedlichen Situationen. Besondere Anstrengungen müssen unternommen und auch längere Entwicklungszeiten in Kauf genommen werden, um pädagogische Software zu entwickeln, die

— einerseits den Kriterien Offenheit, Flexibilität, Veränderbarkeit, Handhabbarkeit, Angemessenheit an die Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden sowie an die Erfordernisse von Lehrprozessen genügt,

— andererseits einem Modell der Software-Entwicklung, das intensiven Austausch und enge Kooperation zwischen Software-Entwicklern und den Anwendern der Software in allen Phasen erfordert und damit in besonderem Maße für die Erfüllung pädagogischer Kriterien geeignet erscheint,

entspricht. Nicht die Prinzipien der Programmierbarkeit, sondern die des menschlichen Handelns mit diesen Werkzeugen müssen in den Vordergrund gerückt werden.

2.3 Ausbau und Koordination der Weiterbildung

IuK-Grundbildung:

Auch wenn eine Grundbildung in allen Bundesländern implementiert ist und in allen Schulen der Sekundarstufe I angeboten wird, besteht für die Altersgruppen, die die Schulen bereits verlassen haben, ein Bedarf an Weiterbildung fort.

Berufliche Weiterbildung:

Facharbeiter, Führungskräfte und Pädagogen benötigen zusätzliches Fachwissen bzw. gewisse Spezialkenntnisse, wenn es darum geht, über die Entwicklung und den Einsatz neuer Technologien kompetent und verantwortlich zu entscheiden, einzelne Techniken erfolgreich anzuwenden oder die dafür erforderlichen Kenntnisse zu vermitteln.

Kooperation im Weiterbildungsbereich:

Die Anforderungen, denen sich die Einrichtungen durch den Weiterbildungsbedarf im IuK-Bereich ausgesetzt sehen, erfordern ganz offensichtlich mehr Kooperation und mehr öffentliche Kontrolle.

Fortbildung des Personals der Weiterbildungseinrichtungen:

Da es zu wenig Fachleute gibt, die das erforderliche, aber anspruchsvolle Qualifikationsspektrum abdekken, erscheint es notwendig, die Angebote zur Fortbildung des Weiterbildungspersonals zu intensivie-

ren. Ein solches Fortbildungsprogramm sollte überregional und interdisziplinär angelegt sein.

Beratung:

Beratung wird vor allem gewünscht bei der Beschaffung von Hard- und Software, die sowohl dem aktuellen Stand der Technik und dem Anwenderstandard in den Betrieben entsprechen als auch didaktischen Anforderungen genügen müssen. Beratung wird ferner gewünscht bei der Abschätzung, welche aktuellen Entwicklugen der IuK-Techniken zukunftsträchtig sind und bildungsrelevant werden. Auch bei der Öffentlichkeitsarbeit und bei der Entwicklung einer Angebotspalette wird Beratung gewünscht.

Bessere Finanzierung:

Um einen Ausweg aus dem Finanzierungsengpaß zu finden, gibt es zwei Förderungsvarianten: zum einen Sondermittel, die gezielt für Weiterbildungsaktivitäten im IuK-Bereich eingesetzt werden sollen. Dabei wird an eine Art investive Förderung zur Beschaffung von Hard- und Software gedacht, an die Möglichkeit, im IuK-Bereich höhere Referentenhonorare zahlen zu können oder auch an die Durchführung von Modellprojekten mit Impulswirkung. Dem steht die Variante gegenüber, die Mittel im Rahmen von (Landes-)Weiterbildungsgesetzen generell zu erhöhen und damit die Arbeitsbedingungen der Weiterbildungseinrichtungen allgemein zu verbessern.

Neufassung der Bildungskonzeption:

In der Weiterbildung geht es mithin noch mehr als bisher um eine Integration der allgemeinen, beruflichen und politischen Aspekte.

Kapitel C.9

Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen

Gutachter:

Arnulf Bojanowski
Michael Brater
Heinz Dedering
unter Mitarbeit von
Erhard Fucke
und Gerhard Hertz

Untersuchungsauftrag:

Zusammengefaßt ging es um eine Analyse und Beurteilung des sich wandelnden Verhältnisses und Verständnisses von Berufsbildung zu Allgemeinbildung. Berücksichtigt werden sollten die grundlegenden technischen, ökonomischen, ökologischen und sozio-kulturellen Entwicklungen und die mit ihnen verbundenen bildungspolitischen Anforderungen.

Zu untersuchen waren drei Bereiche bzw. Varianten der Verknüpfung von Berufsbildung und Allgemeinbildung:

a) Die Integration von arbeits- und berufsbezogener Bildung in die Allgemeinbildung, konkreter: „Arbeitslehre" bzw. die verschiedenen Kombinationen von Arbeit, Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft im allgemeinbildenden Schulwesen (Haupt-, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium) im Hinblick auf die Anforderungen von Berufsausbildungs- bzw. Beschäftigungssystem (Übergangsproblematik).

b) Die Bedeutung bzw. Verstärkung der allgemeinbildenden oder persönlichkeitsfördernden Inhalte und Methoden in der Berufsbildung (zum Beispiel einerseits bei der beruflichen Neuordnung und den neuen Ausbildungsmethoden, andererseits bei der persönlichkeitsstabilisierenden sozialpädagogischen Betreuung im Rahmen des Benachteiligtenprogramms oder auch im Rahmen der Ausbildung in selbstverwalteten Ausbildungs- und Beschäftigungsinitiativen).

c) Die Ansätze und Formen der Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung unter dem Aspekt ihrer Gleichwertigkeit und Gleichzeitigkeit (zum Beispiel Doppelqualifikation in Kollegschulen, Waldorfschulen).

Zusammenfassung:

Das Gutachten befaßt sich mit drei Themenschwerpunkten: Im ersten Teil werden die verschiedenen Ansätze und Konzepte der **„Arbeitslehre"** als einer arbeits- und berufsbezogenen vorberuflichen Bildung gesichtet und kritisch gewürdigt. In dem zweiten Teil werden die Erfahrungen und Ergebnisse einer **schulischen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung** in Modellversuchen der letzten fünfzehn bis zwanzig Jahre einer kritischen Analyse unterzogen. Im dritten Teil wird die Entstehung und Bedeutung der **Persönlichkeitsorientierung in der betrieblichen Berufsbildung** herausgearbeitet. Im vierten Teil werden abschließend **Kernpunkte** des Gutachtens vor allem unter **dem Aspekt bildungspolitischen Handlungsbedarfs** hervorgehoben. In der hier vorgelegten Kurzfassung können die entwickelten Argumentationen und Begründungen nur in roher Form — oft unter Vernachlässigung von weitergehenden Zusammenhängen — vorgestellt werden. Daher ist besonders bei apodiktisch klingenden Thesen die Lektüre des Gutachtentextes unerläßlich.

1. Zur Arbeitslehre

Für das Schulfach (oder den Lernbereich) Arbeitslehre gibt es zwar einen gewissen allgemeinen schulpädagogischen Konsens, was in und mit ihm gelernt werden soll (zum Beispiel Hinführung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt, oder: Einführung in die Planung und Bewertung von Berufsarbeit und Haushaltsführung etc.), jedoch sind die Realisierungen in den Bundesländern außerordentlich facetten-

reich. Die Arbeitslehre existiert in drei Varianten: als eigenständiges Fach, als Fächerverbund und als Teil anderer Fächer. Unterschiedlich sind damit ihre inhaltliche Ausgestaltung, ihre methodischen Ansätze sowie ihre institutionelle und zeitliche Verankerung, worauf im Gutachten ausführlich eingegangen wird. In Kurzform: Die **Lehrpläne** sind im allgemeinen auf die Sachstrukturen von Technik, Wirtschaft und Politik ausgerichtet. Manchmal wird auch problemorientiert vorgegangen oder man bezieht sich auf bestimmte Situationsfelder bzw. auf einzelne Entscheidungssituationen. Als **Methoden** werden vorwiegend Lehrgänge oder Arbeitsstudien (lineare Unterrichtsverfahren) gewählt. Projekte, Betriebserkundungen oder Fallstudien, orientiert an Lebenssituationen oder Alltagsproblemen, ergänzen das Repertoire (konzentrische Unterrichtsverfahren). Die **institutionelle Verankerung** der Arbeitslehre ist dementsprechend vielgestaltig: Sie ist vorrangig in der Hauptschule (und der Sonderschule) angesiedelt. In den Gesamtschulen konkurriert sie in der Regel schon ab Klasse 7 mit der zweiten bzw. dritten Fremdsprache. In der Realschule findet man die Arbeitslehre seltener und im Gymnasium nur in Ausnahmefällen.

Die variantenreiche Einbindung der Arbeitslehre in den Unterricht der allgemeinbildenden Schule ist mit drei Problemkomplexen verbunden:

— **Mangelhafte Berücksichtigung der arbeitsweltlichen Strukturveränderungen**: Obwohl unsere Arbeits- und Lebenswelt immer komplexer wird (neue Technologien, neue Formen der Arbeitsorganisation, Wandel der Berufsstruktur, Aufkommen alternativer Arbeit/Betriebe, Umweltzerstörung), und obwohl diese Situation neuer Grundqualifikationen (Kooperationsfähigkeit, Umdenken, intellektuelle Flexibilität und anderes mehr) bedarf, ist der derzeitige Beitrag der Arbeitslehre hierzu eher gering zu veranschlagen. Durch die vorherrschende Dreiteilung der Arbeitslehre (Technik, Haushalts- und Wirtschaftslehre) wird den Lernenden eher ein zerstückeltes Wissen zugemutet. Die Schüler können damit die notwendigen lebensweltlichen Zusammenhänge gerade nicht begreifen. Verstärkt werden diese Tendenzen durch ein in der Arbeitslehre vorherrschendes Berufsmodell, das unreflektiert auf den Aufstieg im Beruf und auf den Beruf als einziges identitätsstiftendes Lebenskonzept setzt. Diese Frage ist aber gerade für die Berufswahlvorbereitung in der Arbeitslehre von Bedeutung, bei der den Jugendlichen unter solchen Prämissen der soziale Sinn- und Lebenszusammenhang ihrer Entscheidung verlorenzugehen droht.

— **Gewandeltes Arbeitsverständnis und die Vernachlässigung subjektiver Bildungsinteressen**: Der Wertewandel bei der Jugend (mehr Lebensqualität, Partizipation, Selbstverwirklichung etc.) hat zu einer Neubewertung des Arbeitsverständnisses geführt. Ohne daß die herkömmliche Arbeit einfach abgelehnt wird, entdeckt man ein vielfältiges Suchen und Erproben neuer Formen der Arbeit bis hin zu früher Selbständigkeit. Darauf aber nimmt die derzeitige Arbeitslehre wenig Rücksicht. Sie bietet eher anspruchslose praktische Aufgaben (vom Nachbauen technischer Geräte bis zur Nadelarbeit), die kaum zukunftsrelevante Fähigkeiten schulen (wie etwa das Experimentieren mit alternativen Techniken oder die praktische Erprobung neuer Ideen). Die Schülerarbeit in der Arbeitslehre ist wenig theoriegeleitet (im Sinne einer Erfassung der komplexen Arbeits- und Lebenswelt). Das praktische Tun bleibt damit für die Schüler unzusammenhängend, weil die Bezüge zur Welt außerhalb der Schule abstrakt bleiben müssen. Die Arbeitslehre kann insofern nur relativ wenige persönlichkeitsprägende Wirkungen (wie Phantasie, Neugier, Kreativität oder Selbstwertgefühl etc.) entfalten.

— **Höherqualifikation, Arbeitskräfteselektion und ungleich verteilte Lernchancen**: Zweifellos haben in Zukunft — folgt man den Annahmen der Arbeitsmarkt- und Berufsforscher — vor allem Arbeitskräfte mit flexibel einsetzbaren Grundqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt eine Chance. Weiterhin ist zu erwarten, daß Personen mit unzulänglicher Schul- und Berufsausbildung in die Randbereiche des Arbeitssystems verbannt werden. Die dadurch mögliche rigide Personalauswahl in den Betrieben trifft besonders die Haupt- und Sonderschüler und davon wiederum die jungen Frauen. Die Arbeitslehre erreicht in erster Linie Jugendliche mit den geringsten Chancen am Arbeitsmarkt. Sie vernachlässigt die Höherqualifizierten (zum Beispiel die Gymnasiasten), die in großer Distanz zur Arbeitswelt lernen. Damit reproduziert die Arbeitslehre in ihren derzeit in den Schulen angebotenen Formen die Ungleichheit der Bildungschancen.

Eine zukunftsbezogene Arbeitslehre sollte, knapp zusammengefaßt, dreierlei leisten:

— Um auf die komplexe Arbeitswelt vorzubereiten, **sollte sich Arbeitslehre auf alle Formen gesellschaftlicher Arbeit beziehen: Erwerbsarbeit, Eigenarbeit** (zum Beispiel Hausarbeit oder Pflegearbeit), **Sozialarbeit** (zum Beispiel Nachbarschaftshilfe, Stadtteilarbeit etc.). Mit diesem umfassenden Verständnis von Arbeit kann die geänderte Gewichtung von Erwerbs- und Eigenarbeit besser abgebildet und relativiert werden. Gleichwohl scheint es didaktisch sinnvoll, die Erwerbsarbeit im Zentrum der Arbeitslehre zu belassen, um von hier aus einen ganzheitlichen Begriff der Arbeit zu entwickeln. Für die Didaktik dieses Bereichs hieße das, komplex angelegte Handlungsgefüge exemplarisch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen (zum Beispiel Güterproduktion, Informationsbeschaffung, ökologische Landschaftsplanung) und technische, ökonomische und soziale Zusammenhänge — in Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezügen — zu vermitteln (zum Beispiel Rationalisierung und Arbeitslosigkeit, Umwelt und Gesundheit oder Arbeiten und Lernen). Dies ist didaktisch und methodisch nur in einem Integrationsfach Arbeitslehre vorstellbar, in dem die Schüler Zukunftsphantasie, Lebenssinn und neue Lebensentwürfe entwickeln können. Dazu unabweislich

notwendig wäre aber eine Neuordnung der Arbeitslehre-Lehrerbildung und -fortbildung.

— Um den **Jugendlichen in all seinen Fähigkeiten zu entwickeln (geistige, seelische, körperliche)** sollte eine weiterentwickelte Arbeitslehre mindestens dreierlei leisten: Sie sollte zur Ich-Entwicklung des Lernenden (Selbstgestaltung, Selbstwertgefühl, persönliche Identität), zur persönlichen Autonomie (Handlungskompetenz, kritische Urteilsfähigkeit, sachgemäßes Denken und Handeln) sowie zur persönlichen Sinnfindung und zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten beitragen. Dazu bedarf es ganzheitlicher Lernformen, für die sich eine Projektorganisation nach komplexen Aufgaben anbietet (handelnde Ausführung und gedankliche Durchdringung). Für einen so angelegten Arbeitslehre-Unterricht ist es wichtig, von der konkreten Lebenslage der Schüler und Schülerinnen (Interessen, Träume, Wünsche etc.) auszugehen. Dabei sollte besonders auf die qualitative Weiterentwicklung der Koedukation im Sinne einer konsequenten Doppelorientierung auf beide Geschlechter geachtet werden. Denn gerade die Mädchen brauchen Unterstützung bei der Aneignung technik- und arbeitsbezogener Unterrichtsinhalte. Weiterhin sollte sich der Unterricht an den altersgemäßen Möglichkeiten der Heranwachsenden orientieren; gutes Vorbild bieten hierzu die Waldorfschulen. Die Fachräume der Schulen sollten nicht die einzigen Orte der Arbeitspraxis sein, vielmehr müssen auch Erkundungen, Praktika usf. angeboten werden („gemeinwesenoffene Schule").

— Zur Beseitigung der Ungleichheit im Bildungswesen wird vorgeschlagen, die **Arbeitslehre für alle Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I und II anzubieten**. In der Sekundarstufe I wäre sie schwerpunktunspezifisch zu unterrichten (allgemeine Grundqualifikationen für die komplexe Arbeitswelt); in der Sekundarstufe II bietet es sich an, weit gefaßte Schwerpunkte zu bilden (etwa: „Verarbeitendes Gewerbe", „Sozialwesen", „Verwaltung"), die jeweils von den Schülern zu wählen wären. Damit könnte die Arbeitslehre dazu beitragen, die vertikale Durchlässigkeit zwischen den Schulstufen zu verbessern und würde die allgemeinbildende Schule in Richtung Integration beruflicher und allgemeiner Bildung vorantreiben.

2. Zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung

Der Gedanke einer Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung galt in den siebziger Jahren als Schlüssel zu grundlegenden Umwandlungen der Gesellschaft, des Arbeitssystems und der Persönlichkeit. Man wollte bedeutende bildungspolitische Ziele wie Chancengleichheit im Bildungswesen, Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungswege in der Sekundarstufe II, mehr Mobilität oder eine neue Qualität von Bildung für alle Jugendlichen erreichen. Die verschiedenen Konzepte propagierten zum Beispiel die Wissenschaftspropädeutik des Lernens oder betonten die Notwendigkeit eines alle Lernorte der Sekundarstufe II umgreifenden Lernprozesses (Betrieb, Schule, Lehrwerkstatt, Studio) oder machten auf die vernachlässigte praktische Bildung aufmerksam. Reformmaßnahmen sollten auf dreierlei zielen: auf organisatorische Veränderungen (gemeinsame Schulbauten, Kooperation der bisher getrennten Schulformen etc.), auf curriculare Veränderungen (neue Fächer, anderes Arrangieren der Inhalte in den Schulfächern usw.) sowie auf die soziale Integration von Schülern aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten und mit differierenden Lernvoraussetzungen. In den Grundgedanken ging es um die Lenkung von Schülerströmen zu gesellschaftlich vorgeplanten Berufs- und Studienbereichen. Zwar haben sich diese bildungsplanerischen und ökonomischen Ansätze nicht verwirklichen lassen (unter anderem, weil keine hinreichenden Strukturreformen — Lehrerbildung, Schulrecht — gewagt wurden), dennoch wurden jedoch in den siebziger und frühen achtziger Jahren eine Fülle von Modellversuchen angeboten, in denen die Schüler in der Regel Doppelqualifikationen (allgemeiner Schulabschluß plus berufliche Qualifikation) erreichen konnten. Dabei entwickelten sich in den Bundesländern eine große Anzahl von verschiedenartigen Durchführungsvarianten (zum Beispiel berufliche Teil- bzw. Vollqualifikationen für die Abiturienten; oder: Zusatzangebote für Teilzeitberufsschüler zwecks Erwerb eines höheren allgemeinen Abschlusses usf.). In einigen Ländern gelang es auch, solche Doppelqualifikationen rechtlich zu verankern. Aufs Ganze aber sind die Pläne zu einer integrierten Jugendbildung steckengeblieben. Offenbar hat die Planung beispielsweise die eigentlichen Handlungsmotive der Eltern und Schüler zu wenig bzw. gar nicht beachtet.

Zukünftige Bildungspolitik muß sich nüchtern der aufgetretenen Probleme vergewissern. Die hier holzschnittartig zusammengefaßten Probleme beziehen sich auf **organisatorische, inhaltlich-curriculare und sozial-persönliche** Sachverhalte.

— Im Verlauf der Modellversuche gelang es nur zu einem geringen Grade, **organisatorische Veränderungen** in der Oberstufe des Gymnasiums oder in den beruflichen Schulen durchzusetzen. Weder wurden die Schul-Neubauten hinreichend genutzt, noch Kooperationen zwischen den verschiedenen Schulformen eingerichtet. Die Planungen sahen zu jener Zeit quasi „Mammut-Schulsysteme" vor, die aus heutiger Sicht viel Organisationsaufwand brauchen und wenig persönliche Begegnungsmöglichkeiten eröffnen. Eher die kleineren Schulen scheinen da produktive Ansätze entwickelt zu haben. Statt eines weitgespannten Kurssystems mit Freigabe der Schülerwahl wurden vorgeplante Bildungsgänge angeboten, die zudem durch Bindung an den Berufsabschluß stark eingeengt waren. Für die Teilzeitberufsschüler wurden demgegenüber die Laufbahnen nur geringfügig geöffnet, dann aber so, daß die Jugendlichen in hohem Maße theorieorientiert lernen mußten (um zum Beispiel die „Mittlere Reife" zu bekommen); die praktischen Fähigkeiten und die in der Ausbildung erworbenen Erfahrungen fanden keine hinreichende Be-

rücksichtigung. Schließlich wurde der Ansatz eines Lernortverbundes nicht realisiert; man setzte zu sehr auf die Schule als Innovationsentwicklungskern und ignorierte nahezu vollständig die Betriebe.

— Auch **inhaltlich-curriculare Veränderungen** sind den Modellversuchen nur partiell geglückt. So gab es wenig Antworten auf die Frage nach einem integrierten Kerncurriculum für die Sekundarstufe II. Vielmehr wurde die schon weit fortgeschrittene Schwerpunktbildung in der gymnasialen Oberstufe durch festgelegte Schulfächer-Agglomerationen (Doppelprofilierungen) und durch strikte Orientierung an den Berufsbildern eher verstärkt. Es gab also wenig Kriterien, die eine einheitliche Entwicklung der gesamten Personen durch verschiedenartige Lernangebote ermöglicht hätte. Auch ist die Curriculumarbeit für solche Lehrpläne unbefriedigend ausgefallen, da zu selten die unmittelbare Schul- und Unterrichtspraxis erreicht wurde. Gerade planerisch und gedanklich anspruchsvolle Konzepte zur Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung blieben deshalb unzulänglich, weil vor allem die Wissenschaftsorientierung der Bildung durchschlug. Offenbar gelang es nicht, schlüsselqualifikatorische Elemente zu identifizieren und curricular zu entfalten. Entsprechend finden sich — bis auf wenige Ausnahmen — auch keine produktiven Beispiele für praktisches Lernen. Ansätze für einen komplettierten und ganzheitlichen Bildungsgang im Jugendalter sowie neue Arbeitsformen und didaktische Ansätze für integriertes Lernen (Theorie-Praxis-Integration, Projektlernen und anderes mehr) sind mithin selten.

— Besonders schwierig scheint es, gemeinsamen Unterricht oder **soziale Integration** zu verwirklichen. Recht schnell stellt sich das Problem der jeweiligen Unter- oder Überforderung der Schüler in einem gemeinsamen Kurs. Auch wirkt sich die soziale Differenz zwischen den Gymnasiasten und den Berufsschülern erschwerend aus; sogar von Cliquenbildungen zwischen Schülern verschiedener Bildungsgänge wird berichtet. Ebenso wurde die Fiktion einer „jugendlichen Normalbiographie" vielfach destruiert: Die Jugendlichen entwickelten sich zum „Mit-Gestalter" ihrer eigenen Biographie und ließen sich nicht in die Schemata der Bildungsplanung pressen. Durch die Orientierung an der normalen Erwerbsarbeit wurden Probleme der Jugend wie Arbeitslosigkeit oder Freizeitbezug zu wenig berücksichtigt. Schließlich wurden den Mädchen und jungen Frauen keine speziellen Angebote unterbreitet.

Für die Zielrichtung des Gutachtens ist erst einmal festzuhalten, daß nach knapp zwanzig Jahren Reformentwicklung von den Schulen derzeit keine lebhaften Impulse in Richtung einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung und zu einem persönlichkeitsfördernden, ganzheitlichen Lernprozeß ausgehen. Offenbar geht die Schulentwicklung langsamere Wege; insofern gilt es, beharrlich **kleine Schritte** ins Auge zu fassen. Folgende **Handlungsanregungen** für die Bildungsreformer scheinen sinnvoll:

— Im **Bereich der Organisation** müßten die schon entwickelten Ansätze (zum Beispiel die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge oder mögliche Kooperationsformen zwischen den Schulformen) weiterentwickelt werden. Wichtig wären praktische Bildungsanteile für die Gymnasiasten (Projekte, Praktika) und der Versuch einer Gleichstellung der beruflichen Fächer mit den gymnasialen: Ein Facharbeiterbrief sollte mindestens ein Leistungsfach ersetzen können. Insgesamt sollte die strikte Abschlußorientierung der Schule gemildert oder gar abgebaut werden.

— Im **inhaltlichen Bereich der Sekundarstufe II** bietet es sich an, die schon in den Modellversuchen erprobten Kurse so weiterzuentwickeln, daß sich in ihnen Reflexion und Handeln verbindet und sie gegenseitig durchlässiger werden. Über diese in allen Schulfächern zu erfolgende Anreicherung und Komplettierung müßten die Schulformen selbst neue inhaltliche Perspektiven bekommen: Neue Fächer sollten in die Berufsschule einbezogen werden (Kunst oder Geschichte etc.); die herkömmliche Fachtheorie müßte um Bereiche anderer Fachkunden erweitert werden, um den Berufsschülern mehr Grundbildung und Schlüsselqualifizierung zu sichern. Die Didaktik der Berufsschule bedarf neuer Anregungen: Lernen in Realsituationen, Projekte etc. Dabei sollte stets die individuelle Lebens- und Lerngeschichte des Schülers ernst genommen und die Curriculumarbeit hierauf ausgerichtet werden.

— Im **persönlichen und sozialen Bereich** wäre eine allgemeine Klimaverbesserung der Schule anzustreben (mehr psychologische und sozialpädagogische Kompetenzen für die Lehrer; mehr Selbsterfahrungsmöglichkeiten in der Schule etc.). Dazu bedarf es vielfältiger sozialer Phantasie (gemeinsame Erkundungen von Gymnasiasten und Berufsschülern, Arbeit im Betrieb der Berufsschüler usw.). Die Notengebung sollte ebenso gemildert werden, wie die Konflikte und Gefühle der jungen Leute ernstgenommen werden sollten; dies setzt einen Wandel im Selbstverständnis des Lehrers voraus. Die ganze Schule schließlich müßte enthierarchisiert werden, sie müßte sich zur Gemeinde und zum sozialen Umfeld öffnen, was eine Vermenschlichung der Schulgebäude ebenso nötig macht wie eine Veränderung des Lehrerlebens (Wechsel der Tätigkeit, Sabbatjahr usf.).

— Die Frage der **Gleichstellung der Geschlechter** muß etwa über spezielle Programme (zum Beispiel „Mädchen in Doppelqualifikationen") mit neuen inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Gestaltungsansätzen angegangen werden.

3. Zur Persönlichkeitsorientierung im Betrieb

Interessanterweise hat in den Betrieben eine Entwicklung stattgefunden, die sich weitgehend von den skizzierten problematischen schulischen Re-

formprozessen abhebt. Diese Entwicklungen, die im Gutachten ausführlich nachgezeichnet werden, können hier nur in extremer Verknappung wiedergegeben werden.

— Das **übliche Verständnis von Berufsausbildung** beruht auf den beiden Säulen: **Fachlichkeit** (Lernen, etwas fachgerecht zu machen) und **Beruflichkeit** (Orientierung an einem festen Berufsbild). Durchgeführt wurde die herkömmliche Berufsausbildung entsprechend dieses Verständnisses nach drei methodischen Prinzipien: der **„Vier-Stufen-Methode“** (Vormachen, Nachmachen, Korrigieren, Üben), dem **Lehrgang** (vorgefertigter Ablauf des Lernens) und der **Übungsaufgabe** (Üben und Wegwerfen des Übungsstükkes). Berufliche Bildung orientierte sich nicht an der Persönlichkeitsentwicklung, sondern geriet zur „Entwicklungsschablone“. Es gab jedoch sehr früh Versuche, Persönlichkeitsorientierung in die Berufsausbildung einzubeziehen, und zwar in einigen **Pionierbetrieben**. Die Versuche beruhen aber stets auf der **Privatinitiative** einzelner Betriebe; der Unterricht war eher additiv und nicht in den technischen oder wirtschaftlichen Bedingungen der Betriebe verankert.

— Erst in den siebziger Jahren entwickeln sich, unter anderem in der Folge des Lehrlingsmangels, neue Ansätze. In die Betriebe kommen Jugendliche, die wesentlich schlechtere schulische Lernvoraussetzungen und andere Motivationshintergründe als die früheren Lehrlinge mitbrachten. Zugleich aber veränderten sich die Anforderungen: Berufliches Handeln setzte — bedingt durch den beschleunigten technischen Wandel — mehr fachliche Breite, mehr Wissen über berufsübergreifende Zusammenhänge und mehr Fähigkeiten voraus, das erworbene Wissen und Können auf neue Situationen zu übertragen. Aber weil allmählich deutlich wurde, daß die Ausbildung nun mehr grundlegende Bereitschaft erzeugen, Motivation schaffen, Identifikation vermitteln und Methodiken schulen mußte, stand sie — unvorbereitet — vor einer Bildungsaufgabe, die die herkömmliche Fachlichkeit überstieg und einen **fundamentalen persönlichkeitsorientierten Umdenkungsprozeß** einleitete. Drei wichtige Innovationen waren die Folge: Die **Berufsgrundbildung** wurde eingeführt und didaktisch konkretisiert (Ausbildung auf Berufsfeldbreite, problemlösendes und methodenorientiertes Denken usw.); einige Betriebe griffen auf die **Projektmethode** zurück, um neue Motivationen und zusammenhängende Lernanteile zu schaffen; schließlich wurden in einigen (Groß-)Betrieben **sozialpädagogische Wochen** durchgeführt, mit denen ganz bewußt der Inhaltskanon des Berufsbildes überschritten wurde zugunsten eines sozialen Lernprozesses (Teamtätigkeit, Kameradschaft etc.).

Ende der siebziger Jahre traten neue Probleme auf, insbesondere die Jugendarbeitslosigkeit rückte ins öffentliche Bewußtsein. Um eine „abgebrochene Bildung“ der Jugendlichen zu verhindern, wurden vielfältige Maßnahmen ergriffen. Dabei zeigte sich, daß die wirklichen Probleme der meisten Betroffenen nicht in mangelnder Intelligenz oder fehlendem Fachkönnen lagen, sondern vielmehr in persönlichen und sozialen Problemlagen (negatives Selbstbild, Versagensängste, fehlende Ausdauer etc.). Zur Aufhebung solcher Probleme wurden die oben genannten **didaktischen und methodischen Innovationen** weiter erprobt: Projektmethode, sozialpädagogische Begleitung/Betreuung, Ergänzungs- und Stützunterricht, erlebnispädagogische Elemente, künstlerische Übungen. **Arbeit wurde als Bildungsmittel** (wieder-)entdeckt, das praktische Lernen wurde in den Bereich der Persönlichkeitsbildung gestellt. Zielkriterium war nicht der Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems, sondern der Bezug zur Person und ihrer spezifischen Handlungskompetenz. Diese Entwicklung bezog sich allerdings nur auf Fördermaßnahmen für „schwierige“ Jugendliche (sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung). Die dabei gewonnenen Erfahrungen wurden noch zu wenig in der Regelausbildung genutzt.

— In den achtziger Jahren vollzog sich eine entscheidende Wende: **Berufsausbildung orientierte sich verstärkt an Schlüsselqualifikationen.** Induziert wurde dies durch den beobachtbaren Wandel der Beruflichkeit (Notwendigkeit des Umlernens, Berufswechsel), durch Veränderungen in der Organisation der Betriebe (mehr Partizipation, Selbständigkeit etc.) und durch die neuen Technologien. Alle drei Veränderungsprozesse verlangten vermehrt persönliche Gestaltungs- und Handlungskompetenz des künftigen Facharbeiters (Überblickswissen, technologieunabhängige Qualifikationen, Gestaltungsfähigkeit, Problemlöseverhalten usw.). Damit war unmittelbar von den Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt her die Notwendigkeit gegeben, Persönlichkeitsentwicklung als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit gerade in der beruflichen Bildung zu fördern.

— Die **Neuordnung der Metall- und Elektroberufe** vollzog auch ordnungspolitisch die nötige Wende: Man versuchte die einzelberufsübergreifende Tendenz auch in der Regelausbildung zu verstärken, um der Zielorientierung eines beruflich handlungsfähigen Menschen näherzukommen. Die in den zurückliegenden Jahren durchgeführten Modellversuche hatten das **methodische Inventar** entwickelt, mit dessen Hilfe die anstehenden Aufgaben angegangen werden konnten: Lernen am Arbeitsplatz (mit produktiven Aufgabenstellungen), entdeckendes Lernen, selbständigkeitsfördernde Lernverfahren (Leittext), kooperatives Lernen (Selbstorganisation in der Gruppe), individualisiertes Lernen, künstlerische Übungen. Selbstverständlich war damit an der Anforderung nach einem hohen **fachlichen** Niveau nicht gerüttelt worden. Wichtig war allerdings die Einbettung des Fachlichen in ein **verändertes Lernarrangement**.

Die Durchführung der hier skizzierten persönlichkeitsorientierten Berufsausbildung stößt allerdings

an eine Reihe von **Hindernissen und Gefahren**. Auch hier sei auf die ausführlichen Begründungen im Gutachtentext verwiesen:

— Die anvisierten Ziele der Ausbildung verlangen ein **grundsätzliches Umdenken** der Ausbilder, denn diese Ansätze lassen sich nicht von oben verordnen. Der Ausbilder muß sich selbst innerlich mit den neuen Konzepten vertraut machen und sie wirklich wollen. Dazu braucht er neue Fähigkeiten, die er in seiner Ausbildung nicht entwickeln konnte. Der Weg vom „Unterweiser zum Lernberater" wird lang und schwierig.

— Die Gefahr der **Verschulung und der Intellektualisierung** der Ausbildung ist gerade in den Großbetrieben sehr erheblich. Der Weg von der Erfahrung zum Begriff und die Arbeit an produktiven Aufträgen in den Lehrwerkstätten müßte konsequent verstärkt werden. Gerade im Umgang mit computergestützten Anlagen wäre zu prüfen, inwieweit dieser Ansatz auch hier zum Ziel führt.

— Mit der Intellektualisierung der Ausbildung besteht die Gefahr, daß die **Lernschwachen diskriminiert** werden. Aus den Förderungsprogrammen stehen Erfahrungen mit fähigkeitsangemessenen Methoden und Inhalten zur Verfügung. Der Ausbilder muß lernen, ein entsprechendes Arrangement zu schaffen (Dosierung der Schwierigkeiten, Individualisieren, Zusammenstellen der Lerngruppe etc.).

— Ein besonderes Problem ist die Frage der **Prüfbarkeit**. Kann man Selbständigkeit prüfen? Gerade für den persönlichkeitsorientierten Teil der neuen Ausbildung kann man die traditionellen, auf die Fachfertigkeiten ausgerichteten Prüfungsformen (Multiple-Choice-Verfahren) nicht einsetzen. Es besteht somit die Gefahr, daß die neuen Ansätze durch die veralteten Prüfungsformen schon im Keim erstickt werden. Differenzierte verbale Beurteilungen wären ein Weg, der Sache nach den Lernenden gerecht zu werden.

— Die Neuordnung wurde hauptsächlich in **Großbetrieben** angegangen und realisiert. Bei Klein- und Mittelbetrieben fehlen oft die günstigen Bedingungen, so daß mögliche positive Entwicklungen im Sande verlaufen könnten. Die Chancen für eine persönlichkeitsfördernde Ausbildung sind jedoch auch in kleineren Betrieben günstig, unter anderem deshalb, weil dort eine betriebs- und realitätsnahe Ausbildung stattfindet. Nachgedacht werden müßte allerdings, wie man den ausbildenden Facharbeiter oder den Meister pädagogisch und organisatorisch stützt und qualifiziert.

Abschließend sei noch auf einige Bereiche aufmerksam gemacht, in denen **Handlungsbedarf** besteht:

— **Ausbau und Weiterentwicklung des praktischen Lernens**: In allen Bereichen der beruflichen Bildung, in den Berufsschulen, den außerbetrieblichen Einrichtungen etc. sollte das praktische Lernen verstärkt für die Persönlichkeitsförderung eingesetzt werden. Für die Betriebe bietet sich besonders eine Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz an, um die in der „Echtarbeit" enthaltenen Lernchancen zugänglich zu machen. Beispiele wie „Probier-" oder „Lerninseln" in der Fertigung und vermehrte Betriebseinsätze existieren bereits.

— **Die Lehrwerkstätten als „Betrieb"**: Um die von den Arbeitsprozessen abgeschotteten Lehrwerkstätten auf reale Aufträge zu beziehen, sollte darüber nachgedacht (und erprobt) werden, diese Stätten als „Betrieb" im Betrieb zu führen. Die Lehrwerkstätte wird somit zu einer Produktionsstätte, in der das Pädagogische zwar Priorität hat, sich aber an realistischen Bedingungen (Auftragsabwicklung, sachgerechtes Arbeiten usf.) orientieren muß.

— **Weiterbildung der Ausbilder**: Die methodisch-didaktische Weiterbildung der Ausbilder sollte durch gezielte Angebote (Bildungsurlaub, Freistellung, Vertretung, Finanzierung) gesichert werden. Notwendig wird auch eine Reform der überkommenen Ausbilder-Eignungsverordnungen. Zur praktischen Umsetzung einer persönlichkeitsorientierten Ausbildung brauchen die Ausbilder besonders vor Ort Hilfen (Verbund von Betrieben, Gestaltungs-Zirkel, Beratung, Supervision, Vorbereitungszeiten usw.). Schließlich sollte sich absehbar klären, welche Berufsrolle der Ausbilder übernimmt (Fachmann aus der Produktion, oder: hauptamtlicher Lernberater?).

— **Berufsausbildung und Umweltschutz**: Die Berufsausbildung wird eine ökologische Dimension entwickeln müssen. Es geht dabei nicht um neue Fachinhalte, sondern um grundsätzliche systematische und methodische Veränderungen des Bewußtseins. Die Berufsausbildung muß also um eine neue persönlichkeitsbezogene Fragestellung erweitert werden. Auf diesem Gebiet sind vielfältige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten nötig.

— **Neubestimmung der Erstausbildung**: Die Illusion von einer Erstausbildung, die einen lebenslang „haltbaren" Beruf entwickelt, hat sich immer mehr aufgelöst. In Zukunft muß also intensiv darüber nachgedacht werden, wie die Erstausbildung als erste Stufe der Berufsbiographie gestaltet sein muß, damit sie Wege öffnet und Entwicklungschancen ermöglicht.

4. Schlußbemerkungen: Kernpunkte unserer Aussagen

Aus unseren Ausführungen mag deutlich geworden sein, daß die bisher üblichen Formen der Institutionalisierung der Ausbildung Probleme mit sich bringen. So wurden etwa (vermutlich zu Recht) bei der Neuordnung keine Methodenfestlegungen getroffen. Mit dem Ziel der Entwicklung komplexer Handlungsfähigkeit stößt man in pädagogische Bereiche vor, die sich offenbar der generellen Reglementierung und verwaltungsmäßigen Erfassung entziehen. Die Berufsbildung in Deutschland hat allzulange falschen Objektivitätsidealen nachgehangen, nach denen es im Ergebnis gleichgültig sein muß, welcher

Ausbilder (und welcher Lehrer) was unterrichtet, solange er sich an das Berufsbild hält. Bei der Vermittlung fachlicher Standards mag diese Illusion des personenunabhängig — „teacher-proof" — durchzuführenden Lehrplans noch aufrechtzuerhalten sein, bei den hier anstehenden Fragen der Förderung persönlicher Entwicklung kommt es zentral auf die soziale Begegnung zwischen den Lehrenden und den Lernenden an. Davon lebt der pädagogische Prozeß. Die sachunangemessene Rechtsförmigkeit unseres Bildungswesens ist ursächlich daran beteiligt, daß die Bildungsreform nicht wirklich eine Reform zu mehr oder anderer Menschenbildung war, sondern in der abstrakten Diskussion von Fächerkombinationen, Schulformen und Abschlußtypen steckengeblieben ist. Wie an der Arbeitslehre und der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung gezeigt, haben schulrechtliche Widersprüche verhindert, daß die pädagogische Ebene überhaupt in den Blick kam. Demgegenüber hat gerade die geschilderte Entwicklung der Berufsausbildung deutlich gemacht, welche wichtigen pädagogischen Fortschritte — ohne Eingriffe einer staatlichen Stelle — erzielt werden können, wenn engagierte Pädagogen sich der Qualifikationsprobleme der Wirtschaft und der Entwicklungsprobleme der Jugendlichen annehmen.

Schon die schädliche Debatte um die Anrechnungsverordnung für das Berufsgrundbildungsjahr hat demgegenüber klar gemacht, wie pädagogisch sinnvolle Ansätze steckenbleiben können, wenn versucht wird, Bildungsprobleme rechtlich zu formalisieren. Es wird für die weitere Entwicklung der Berufsbildung wesentlich sein, wie weit es gelingt, staatliche Regelungsbemühungen auf ein Mindestmaß zu beschränken. Diese Argumentation verkennt nicht, daß es auch Ausbilder und Ausbildungsstätten gibt, die der Ausbildung nicht gerade einen hohen Stellenwert einräumen, und daß der geforderte Verzicht auf enge rechtsverbindliche Regelungen unter Umständen die Spannweite in der Qualität der Ausbildung noch vergrößert. Aber letztlich kann dieses Problem nicht durch mehr Vorschriften und mehr Kontrolle gelöst werden.

Trotz dieser Skepsis, was „hoheitliche" Eingriffe und offizielle Reglementierungen angeht, scheint es uns wichtig, abschließend auf einige zentrale Entwicklungsfelder hinzuweisen, für die wir Handlungsbedarf feststellen.

— Die **Gestaltung des 10. Schuljahres im allgemeinen Bildungswesen** scheint bislang nicht geglückt. Offenkundig wurde noch keine konsensfähige Lösung gefunden, die die Befunde der Arbeitslehre ebenso ernst nähme wie die Erfahrungen aus den verschiedenen Fördermaßnahmen, Projekten und Modellversuchen mit entsprechenden Konzepten. Angesichts der vielfach beschriebenen Schulprobleme gerade der Schüler im 14. bis 17. Lebensjahr wäre eine entwicklungsangemessene Gestaltung dieser „Schul-"phase anzustreben. Allgemeinbildende und praktische Angebote müßten dort ebenso ihren Platz finden wie Praktika in sozialen Einrichtungen oder Betrieben; zu denken wäre auch an Naturerkundungen, Landschaftspflege, Beschäftigung mit Tieren etc.; desgleichen an erlebnisorientierte Aktivitäten oder kreativ-künstlerische Übungen. Von hier wäre auch die zur Arbeitslehre aufgeworfene Frage nach konkreten, komplexen und zusammenhangstiftenden Lernangeboten für die Jugend weiterzudenken.

— Der Bedarf an Allgemeinbildung in der Berufsausbildung stieg im letzten Jahrzehnt unter anderem deshalb, weil hier nicht mehr allein funktionelle Fachfertigkeiten vermittelt werden konnten, sondern auch persönliche Handlungsfähigkeiten gebildet werden mußten. Es wäre daher begrüßenswert, wenn man angesichts der notwendigen Veränderungen in der beruflichen Bildung in der Tat auch an den Weg denkt, nämlich den **Facharbeiterbrief aufzuwerten** und es dem Jugendlichen durch festgelegte zusätzliche Bildungsnachweise zu ermöglichen, Zugang zu den Hochschulen zu gewinnen. Das allerdings setzt voraus, den Begriff der Studierfähigkeit neu und sehr unkonventionell zu denken. Erst dann gelänge es, die bisher schier unüberwindbaren Schranken zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen „aufzuweichen". Hier besteht zweifellos ein sehr gewichtiger rechtlicher Regelungs- und politischer Handlungsbedarf.

— Wir sind der Auffassung, daß eine **integrierte Pädagogik des Jugendalters** weiterer Konkretisierungen bedarf. So ist bis heute zum Beispiel ungeklärt, welche Lehrplanelemente für welche Entwicklungsstufe im Jugendalter angemessen sind (die „Logik der Sache" entspricht nur selten der „Logik des Lernens"), oder welche Bedeutung das von uns bevorzugte praktische Lernen für motivationale, moralische und kognitive Entwicklungsprozesse des Heranwachsenden hat. Die produktiven Effekte sind völlig unbestritten, jedoch besteht hier ein gravierender Forschungsbedarf. So gälte es genauso, die erziehungswissenschaftliche Traditionslinie der Reformpädagogik aufzugreifen und weiterzuentwickeln wie empirische Untersuchungen — vornehmlich im Betriebsbereich — anzuregen, um über die fast schon klassische Frage nach der Sozialisationsfunktion des Betriebs hinaus zu den tatsächlichen „Wirkungen" der betrieblichen Arbeit für die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter zu gelangen.

— Die Reformversuche im Bereich des schulischen Lernens, über die wir berichteten, sind unter anderem deshalb gescheitert, weil die Lehrer nicht partizipativ einbezogen worden waren. Damit steht die **Lehrerbildung** — auch im Hinblick auf die Schaffung des Europäischen Binnenmarktes mit seinen neuen Möglichkeiten des Erfahrungsgewinnens — zur Debatte. Nicht Verstärkung der Wissenschaftlichkeit ist nötig, sondern vielmehr frühzeitiges Erfahren von gesellschaftlicher und schulischer Praxis. Gleichzeitig sollte man ebenso an „Wanderjahre" (zum Beispiel durch mehrere europäische Nationen) denken wie an Sabbatjahre im Verlauf eines Lehrerlebens.

— Parallel zur Lehrerbildung steht dringlich die **Ausbilderbildung** auf der Tagesordnung. Wie im Teil D der Langfassung dargestellt, ist ohne die Ausbilder eine persönlichkeitsorientierte Berufsausbildung im Prinzip nicht denkbar. Die Ausbilder — nicht nur die Ausbildungsleiter — sind die tatsächlichen Träger der betrieblichen Bildungsreform. Neben der Neuregelung der Ausbilder-Eignungsverordnungen bedarf es vieler zusätzlicher Schritte, um die Ausbilder zu entlasten und ihnen Hilfe zu geben. Der Bewußtseinswandel sollte durch Modellversuche auf Betriebsebene, auch und gerade in Klein- und Mittelbetrieben, gestützt und gefördert werden, um den berufspädagogischen Diskurs unter den Ausbildern zu intensivieren. Hier wäre es zum Beispiel Aufgabe der Kammern, noch stärker als bisher eine Art interne Fachöffentlichkeit für die Ausbilder zu schaffen, vor der der einzelne Betrieb seine Ausbildungsbemühungen darstellen und verteidigen könnte, innerhalb derer der Informationsaustausch besser fließen kann und in der neue Ideen frühzeitig debattiert werden könnten.

Kapitel C.10

Benachteiligte im Berufsbildungssystem — Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklung und Maßnahmen —

Gutachter:

Frank Strikker

Untersuchungsauftrag:

In diesem Gutachten sollte ein vergleichender Überblick über die gegenwärtige und erwartete Struktur von Benachteiligungen erstellt werden, wie sie sich als Herausforderung an ein zukunftsorientiertes (Berufs-)Bildungssystem ergeben.

Im einzelnen ging es um folgende Fragen:

(1) Wer wird heute und in Zukunft zu den Benachteiligten gezählt?

(2) Wo liegen die Ursachen für Benachteiligungen und wie zukunftsorientiert ist die derzeitige Ausbildungsstruktur?

(3) Welche Maßnahmen/Innovationen sind geeignet zur Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von „alten" und „neuen" Problemgruppen?

(4) Wie sind die Erfahrungen bei Maßnahmen zur Förderung Benachteiligter aus pädagogischer Sicht, auch im Hinblick auf die Übertragbarkeit in Regelangebote, zu beurteilen?

Zusammenfassung:

1. Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit und des Ausbildungsmarktes in den siebziger und achtziger Jahren

In den vergangenen fünfzehn Jahren war die Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation für Jugendliche und junge Erwachsene durch ein Defizit an Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten geprägt. Die höchsten Zahlen unvermittelter Jugendlicher unter 25 Jahren waren in der ersten Hälfte der achtziger Jahre zu verzeichnen. Damals konnten circa 60.000 ausbildungsplatzinteressierte Jugendliche nicht vermittelt werden, und zudem waren 500.000 bis 600.000 unter 25jährige arbeitslos gemeldet. Jugendliche, die sich aus unterschiedlichen Gründen nicht bei den Arbeitsämtern gemeldet haben oder an schulischen, berufsbildungs- oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen teilgenommen haben, müssen hinzugerechnet werden.

Im Hinblick auf das Berufsbildungssystem und bezogen auf den Ausbildungsmarkt lassen sich Risikostellen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung (Schwelle 1) und beim Übergang von der Berufsausbildung in eine stabile Berufstätigkeit (Schwelle 2) feststellen. Aufgrund des Ausbildungsplatzdefizites veränderte sich das Einstellungsverhalten der Betriebe an Schwelle 1, was zur Folge hatte, daß Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluß, Jugendliche mit Sonderschulabschluß, Jugendliche mit Lernproblemen, ausländische Jugendliche, behinderte Jugendliche, Altbewerber/innen, Ausbildungsabbrecher/innen, Jugendliche in sozialen Notsituationen (Drogenabhängige, junge Strafentlassene, Heimjugendliche) überdurchschnittlich von einem Ausbildungsplatzrisiko betroffen waren. Die Vermittlungsprobleme dieser Jugendliche verdichten sich in wirtschaftlichen Krisenregionen. Insgesamt als auch innerhalb der einzelnen Gruppen waren weibliche Jugendliche überproportional von den Arbeitsmarktproblemen betroffen. In der Öffentlichkeit wurden die genannten Gruppen oft pauschalisierend als „Problemgruppen" und „Benachteiligte" tituliert. Diese Einschätzung war in vielen Fällen damit verbunden, die unzureichenden Vermittlungschancen der Jugendlichen als ihr eigenes Verschulden zu interpretieren. Der Mangel an Ausbildungsplätzen geriet dabei vielfach außer Sicht. Besonders deutlich wird dieses Interpretationsmuster bei der Betrachtung der Ausbildungsplatzchancen von jungen Frauen, die trotz weitgehend besserer schulischer Abschlüsse überproportional bei den unvermittelten Bewerbergruppen zu finden sind.

Durch die Konzentration auf die Vermittlungsprobleme an Schwelle 1 wird die Frage der beruflichen Integration in einen stabilen Arbeitsplatz auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes reduziert. Dabei wird unterstellt, daß ein Berufsabschluß für eine spätere Beschäftigung ausreichend sei. Eine derartige Annahme wird jedoch durch die Übergangs- und Übernahmeschwierigkeiten an Schwelle 2 widerlegt. Besonders betroffen von dieser Entwicklung waren Fachkräfte, die in Kleinbetrieben ausgebildet wur-

den. Folglich muß der längerfristigen Integration von Arbeitskräften in das Beschäftigungssystem eine größere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Für das Kriterium „Benachteiligung" lassen sich quantitative und qualitative Aspekte differenzieren. Unter einer quantitativen Betrachtung gelten die Personen als Benachteiligte, die ihre Ausbildungsinteressen und ihre Ausbildungswünsche nicht realisieren können und keine Möglichkeit zu einer beruflichen Ausbildung erhalten. Unter einer qualitativen Betrachtung ist die Beschäftigungsperspektive der Fachkräfte zu thematisieren. Neben dem reinen Versorgungsaspekt geraten damit die Struktur des Berufsbildungssystems, die Abstimmung zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem sowie die staatlichen Interventionen bzw. die Berufsbildungspolitik in die Begutachtung.

2. Erklärungen für Benachteiligungen im Berufsbildungssystem

Um den verschiedenen Tatbeständen von Benachteiligung gerecht zu werden, erscheint es angemessen, die allgemein als „benachteiligt" bezeichneten Gruppen von Jugendlichen nach drei Bereichen zu unterscheiden:

a) Benachteiligungen, die durch die wirtschaftlich-konjunkturelle Lage bedingt sind. Als Ursachen für diese Art der Benachteiligung lassen sich eine ökonomisch angespannte Situation (insbesondere 1982/83), die demographische Entwicklung sowie ein gesellschaftlicher Strukturwandel von gewerblich-technischen und handwerklichen Tätigkeitsbereichen zum Dienstleistungsbereich hin nennen.

b) Benachteiligungen, die durch die Struktur des Berufsbildungssystems induziert sind. Die Abstimmung zwischen allgemeinbildendem und beruflichem Schulsystem sowie Ausbildungs- und Beschäftigungssystem erfordert ein hohes Maß an Kooperation und gemeinsamer Planung aller Akteure, was in der Praxis nicht immer zufriedenstellend und reibungslos realisierbar ist.

c) Benachteiligungen, die sozial und individuell bedingt sind. Soziale Benachteiligung bedeutet, daß Bewerber/innen am Ausbildungsmarkt aufgrund von Geschlecht, von Nationalität oder Schichtzugehörigkeit überproportionale Vermittlungsrisiken aufweisen. Individuelle Benachteiligungen sind allein in der jeweiligen Person bzw. ihren Verhaltensweisen begründet, wozu das Bewerbungsprofil jedes/r einzelnen als Grundlage dient. Hierzu zählen vor allem Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme von einzelnen Jugendlichen, die ihre Vermittlung erschweren.

Benachteiligungen sind folglich zum einen die am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erscheinenden Resultate betrieblicher Selektionsprozesse (vornehmlich bei Angebotsdefizit) und zum anderen ein Zeichen für Diskrepanzen zwischen individuellen Bewerbungs- und betrieblichen Anforderungsprofilen (vornehmlich bei Nachfragedefizit).

3. Staatliche Maßnahmen im Berufsbildungssystem

Als in der Mitte der siebziger Jahre zum ersten Mal jugendliche Arbeitslose in nennenswerter Zahl auf dem Arbeitsmarkt auftraten, war das staatliche Instrumentarium an den Schnittstellen zwischen Schule — Berufsausbildung — Beschäftigung noch unterentwickelt. In der Folge wurden eine Fülle von Maßnahmen, Programmen, Modellen sowie von Förderungs- und Subventionsmöglichkeiten eingerichtet, um die Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen zu verbessern. Allein an den schulischen Maßnahmen (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, Berufsfachschule 1. Schuljahr) nahmen in den achtziger Jahren jährlich zwischen 300.000 bis 400.000 Jugendliche teil. Besondere Aktivitäten zeigte die Bundesanstalt für Arbeit, die bereits 1975/76 ihre Maßnahmen zur Berufsvorbereitung erheblich ausweitete. Während sich Anfang der achtziger Jahre circa 100.000 Jugendliche und junge Erwachsene in den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit befanden (berufsvorbereitende Maßnahmen, Fortbildung und Umschulung, betriebliche Einarbeitung, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen), erhöhte sich diese Teilnehmerzahl bis 1986/87 auf 170.000 Jugendliche. Zum Beginn der achtziger Jahre wurde erkannt, daß die bisherige Praxis der Berufsvorbereitung nur begrenzt zur Verbesserung der Ausbildungschancen von unvermittelten Jugendlichen beitrug. Daraufhin erfolgte eine Ausweitung der staatlichen Interventionen in der Berufsbildungspolitik. Als eine grundlegende Neuerung kann die Förderung von außerbetrieblichen Berufsausbildungsgängen für benachteiligte Jugendliche gelten. Das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft initiierte und mittlerweile in den gesetzlichen Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes aufgenommene Benachteiligtenprogramm wurde stetig ausgeweitet und umfaßte 1988 19.000 Jugendliche in der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen sowie 17.000 Jugendliche in ausbildungsbegleitenden Hilfen.

Retrospektiv hat sich die Politik insgesamt flexibel auf die wandelnden Situationen des Ausbildungsmarktes eingestellt und hat versucht, durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Maßnahmen den jeweiligen Bedürfnissen von ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen nachzukommen. Die Ausweitung des Maßnahmenangebotes führte jedoch zu einer erheblichen Unübersichtlichkeit, die eine Abstimmung der Maßnahmen erschwerte und verhinderte sowie an einzelnen Stellen durchaus widersprüchliche und kontraproduktive Effekte verzeichnete. Insbesondere bei der beruflichen Grundbildung wurden die Anfang der siebziger Jahre geplanten bildungsreformerischen Absichten unter ihre kapazitätsentlastende Funktion für das duale System subsumiert. Zudem verfehlten die an kompensatorischen Gesichtspunkten ansetzenden berufsvorbereitenden Maßnahmen durch ihre begrenzte Erfolgsbilanz und den daraus resultierenden Wartecharakter für viele Jugendliche ihre eigentliche Zielsetzung, die Vermittlung in eine Berufsausbildung. Sicherlich ist das generelle Defizit von Ausbildungsplätzen

als Hauptfaktor für diese Einschätzung zu nennen. Positive Auswirkungen besaßen die Maßnahmen vor allem für Jugendliche, die keine schulischen Abschlüsse erworben hatten oder in besonderem Maße soziale Verhaltensdefizite aufwiesen. Die Einführung einer außerbetrieblichen, sozialpädagogisch orientierten Ausbildung für benachteiligte Jugendliche (Benachteiligtenprogramm) ist insgesamt als richtungsweisend zu bewerten, da neue Wege für die berufliche Qualifizierung aufgezeigt wurden. Zentrales Ergebnis der Modellversuche und der Ausbildung im Benachteiligtenprogramm ist, daß die Vorannahme, bestimmte Jugendliche seien nicht ausbildungsfähig, als ungerechtfertigt zurückgewiesen werden kann.

4. Zukünftige Entwicklung des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems mit einem besonderen Augenmerk auf die Situation von benachteiligten Jugendlichen

Eine Einschätzung der zukünftigen Entwicklung des Ausbildungsmarktes muß mit verschiedenen Prognoseunsicherheiten kalkulieren, die zum einen aus wechselnden Ausbildungsinteressen der Jugendlichen und zum anderen aus konjunkturellen Unwägbarkeiten und einem veränderbaren betrieblichen Rekrutierungsverhalten resultieren. Im Hinblick auf die 90er Jahre wird mit einem allgemeinen Rückgang der angebotenen Ausbildungsplätze und insbesondere der Bewerberzahlen auf 400.000 bis 500.000 zu rechnen sein. Aus dieser quantitativen Einschätzung könnten sich zwei Gefahrenmomente für die Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen ergeben:

(1) Bei einer ungünstigen wirtschaftlichen Entwicklung kann auch bei sinkenden Bewerberzahlen ein Ausbildungsplatzdefizit entstehen, das die in der Vergangenheit feststellbaren Selektionsprozesse fortsetzen und verfestigen würde. Ein großer Teil von benachteiligten Jugendlichen würde dann keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden.

(2) Bei einem Überangebot an Ausbildungsplätzen infolge günstiger Rahmendaten könnte die Zahl der unvermittelten Bewerber/innen sehr niedrig gehalten werden. Qualitative Kriterien wie stabile Beschäftigungsaussichten können dann stärker berücksichtigt werden. In diesem Fall würde sich der Kreis der Benachteiligten auf einen erheblich kleineren, aber „härteren" Kreis verringern.

Die Beschäftigungsaussichten für junge Arbeitskräfte werden von verschiedenen Arbeitsmarktprognosen untersucht. Jenseits unterschiedlicher Detailaussagen wird in den Szenarien einhellig ein steigendes Arbeitsplatzrisiko für Jugendliche ohne Berufsausbildung prognostiziert. Der Umfang dieser Personengruppe wird bis zum Jahr 2000 auf 1 bis 1,3 Millionen geschätzt. Zugleich wird — neben dieser prognostizierten „neuen" Problemgruppe — darauf verwiesen, daß eine große Zahl von Jugendlichen in den achtziger Jahren keine Berufsausbildung aufnehmen konnte bzw. nicht absolviert hat. Diese „alte" Problemgruppe wird auf rund 1 Million Personen beziffert.

Aus den Projektionen zum Ausbildungsmarkt und zur Beschäftigungsentwicklung läßt sich resümieren, daß

— die Substitution zwischen Sach- und Humankapital bei qualifizierten Tätigkeiten geringer sein wird als bei unqualifizierten,

— die Beschäftigungsaussichten von Arbeitskräften ohne Berufsbildung sehr risikobeladen sind,

— der Abschluß einer Berufsausbildung den Charakter eines „Arbeitsmarktausweises" erhalten wird,

— Jugendliche ohne Schulabschluß sowie lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche weiterhin Schwierigkeiten bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz zu erwarten haben.

5. Staatlicher Handlungsbedarf zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen

Für eine zukünftige Berufsbildungspolitik, die sich um die Belange und Perspektiven von benachteiligten Jugendlichen kümmern will, werden zwei Komponenten von Bedeutung sein. Zum einen werden tendenziell alle Jugendlichen ihren Anspruch auf eine berufliche Ausbildung anmelden. Dieses legitime Anliegen, das als eine Fortsetzung der bildungspolitischen Forderung „Ausbildung für alle" bezeichnet werden kann, wird von Jugendlichen aller Schulniveaus sowie von Jugendlichen ohne schulischen Abschluß vorgebracht werden. Zum anderen weisen die Arbeitsmarktprojektionen auf die prekären Beschäftigungsaussichten von Arbeitskräften ohne berufliche Ausbildung hin.

Das Aufgabenfeld der Berufsbildungspolitik läßt sich mit folgenden Überlegungen umreißen:

— Unter **sozialpolitischen** Gesichtspunkten sollen derzeitige Marginalisierungsprozesse rückgängig gemacht und zukünftige verhindert werden.

— Aus **wirtschaftspolitischen** Überlegungen scheint es ratsam, das Arbeitskräftepotential von Benachteiligten insbesondere im Hinblick auf die Rekrutierung eines qualifizierten Nachwuchses stärker einzubeziehen.

— Unter **arbeitsmarktpolitischen** Aspekten erscheint es geradezu notwendig, allen Arbeitskräften eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen.

— Unter **infrastrukturellen** und **strukturpolitischen** Überlegungen hätte die Berufsbildungspolitik die Aufgaben, Voraussetzungen für den Ausgleich regionaler Disparitäten zu schaffen und das Qualifikationspotential von Problemregionen forciert zu verbessern.

— Aus einer **gesellschaftspolitischen** Perspektive ist das Postulat der Chancengleichheit aufrechtzuhalten. Im Hinblick auf die Gleichstellung der

Geschlechter gilt es, für junge Frauen die Wege zur beruflichen Ausbildung auszubauen und qualitativ zu stärken.

— Unter **berufspädagogischen** Aspekten ist anzustreben, Benachteiligten verschiedene Verhaltensalternativen zu vermitteln, um ihnen das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung zu ermöglichen.

Die Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen sollte betriebliche Qualifikationsanforderungen, Interessen von Jugendlichen und ihre Lern- wie Verhaltensschwierigkeiten in die Gestaltung von Ausbildungsgängen einbeziehen. Die Ausbildungsabläufe und Lernarrangements müssen sich den jeweiligen Bedingungen benachteiligter Jugendlicher öffnen. Arbeiten/Ausbildung — Lernen — Leben werden somit — wenn auch bei unterschiedlicher Gewichtung — zu drei Grundpfeilern einer Berufsausbildung von spezifischen Problemgruppen.

6. Modelle zur Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen

Auf der Basis dieses Zielrasters werden verschiedene Modelle zur beruflichen Bildung von benachteiligten Jugendlichen vorgestellt. Dabei muß betont werden, daß es angesichts der heterogenen Problemkonstellationen kein für alle Jugendlichen dieses Personenkreises gültiges Ausbildungskonzept geben kann und zum zweiten regionale und örtliche Gegebenheiten bei der Umsetzung der Maßnahmen berücksichtigt werden müssen. Im Mittelpunkt der Maßnahmen steht die **Pluralisierung der Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt**, die sich an den individuellen Problemen benachteiligter Jugendlicher orientiert. Für die Konzeption von Maßnahmen ist zentral, daß sie Optionen zum Abschluß einer Berufsausbildung eröffnen sollen. Maßnahmen, die der Aufbewahrung oder Überbrückung dienen, sind ebenso abzulehnen wie Maßnahmen, die den Abschluß einer Berufsausbildung infrage stellen oder eine spätere Fortsetzung der Ausbildung verhindern.

In der Folge bieten sich nun verschiedene Variationen der Berufsausbildung an. Eine **Verlängerung** würde den Tatbestand berücksichtigen, daß lernbeeinträchtigte Jugendliche besondere Lernarrangements benötigen, um ein gewünschtes Ausbildungsziel zu erreichen. Dies kann eine zusätzliche Berufsvorbereitung als auch eine Verlängerung der Ausbildungszeit umfassen. Eine **Verkürzung** könnte stärker auf der Einschätzung basieren, daß das Absolvieren einer Ausbildung dem Lernpotential dieser Jugendlichen nicht angemessen ist. Dabei würde jedoch das Ziel einer vollqualifizierenden Berufsausbildung nicht erreicht. Bei einer **Reduzierung**, die in erster Linie die theoretischen Inhalte betreffen würde, würde berücksichtigt, daß benachteiligte Jugendliche innerhalb der „normalen" Ausbildungszeit keinen vollwertigen Berufsabschluß erwerben könnten. Bei einer **Intensivierung** würden hingegen zusätzliche pädagogische Kapazitäten im Rahmen einer normalen Ausbildung zur Verfügung gestellt werden (zum Beispiel Stützunterricht, sozialpädagogische Hilfen), um diesen Jugendlichen einen qualifizierten Abschluß zu ermöglichen. Als ein weiteres Modell bietet sich eine **Umstrukturierung** der Berufsausbildung an, bei der die zeitlichen wie inhaltlichen Vorgaben einer Berufsausbildung in separaten, aber aufeinander abgestimmten Modulen neu gestaltet werden und die Lernprobleme und -kapazitäten der Jugendlichen in die Konzeption dieser Lerneinheiten einbezogen werden.

7. Berufsbildungspolitik und Benachteiligte — einige abschließende Überlegungen

Aufgrund der demographischen Veränderungen ist anzunehmen, daß Betriebe bei der Rekrutierung ihres Nachwuchsbedarfs auch auf benachteiligte Jugendliche zurückgreifen werden. Der Bedarf an außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen wird sich dadurch zwar etwas verringern, aber aller Voraussicht nach auf einem deutlich niedrigeren Niveau weiter bestehen bleiben. Die aktuelle Entwicklung läßt eine Konzentration auf einen engeren Kreis von benachteiligten Jugendlichen erwarten.

Bei der Skizzierung der Modellvarianten wird deutlich, daß der eine Teil der Modelle eine vollqualifizierende und der andere eine teilqualifizierende Berufsausbildung verfolgt. Die Modelle zeigen auf, mit welchen unterschiedlichen Schwerpunkten diese Ziele erreichbar sind. **Die Berufsausbildungspolitik sollte dabei die Möglichkeiten vollqualifizierender Berufsausbildungen verfolgen und ausbauen**.

Festzuhalten bleibt, daß benachteiligte Jugendliche ein Recht auf die Förderung ihrer Fähigkeiten haben und dies als Zielperspektive einer sozial ausgerichteten Berufsbildungspolitik gelten sollte.

Als Schwerpunkte einer zukünftigen Berufsbildungspolitik sind zu nennen:

— Die Entwicklung verschiedener Ausbildungswege zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche,

— die Förderung der beruflichen Qualifizierung von Mädchen, insbesondere benachteiligter Mädchen,

— der Ausbau der technischen und pädagogischen Weiterbildung des Ausbildungspersonals sowie

— die Förderung der beruflichen Qualifizierung der „alten" Problemgruppen.

Kapitel C.11

Umweltlernen in der Berufsbildung und in der beruflichen Weiterbildung

Gutachter:

Christoph Nitschke

Untersuchungsauftrag:

In diesem Gutachten sollte ein Konzept handlungsbezogener ökologischer Qualifikation erarbeitet werden, dessen Elemente zugleich Kriterien für die Analyse und Weiterentwicklung umweltorientierten Lernens in der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung darstellen können. Im einzelnen sollte eine möglichst umfassende, differenzierte Beurteilung bisheriger berufspädagogischer und berufsbildungspolitischer Aktivitäten und Vorschläge zum Umweltlernen erfolgen und gegebenenfalls um neue Handlungsvorschläge ergänzt werden. Neben der Erarbeitung eines operationalen Begriffs ökologischer Qualifikation waren vor allem folgende Bereiche zu untersuchen:

(1) Konzepte, Modellversuche und Praxisbeispiele (unter anderem im Rahmen der BLK-Förderung und der Maßnahmen des AFG)

(2) Initiativen der Tarifparteien, Fach- und Berufsverbände

(3) Berufliche Neuordnung, Fortbildungsberufe, Weiterbildungsmaßnahmen

(4) Ausbildung der Ausbilder

(5) Verzahnung vorberuflicher mit beruflicher Bildung.

Bei der Untersuchung sollte mit einschlägigen Institutionen, zum Beispiel dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Wissenschaftszentrum Berlin und dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, kooperiert werden. Verbände, Gewerkschaften und ausgewählte Unternehmen sollten befragt werden, um sowohl bei der Defizitanalyse wie bei der Entwicklung konstruktiver Handlungsvorschläge soweit möglich im Rahmen dieser Expertise empirisch gehaltvolle Aussagen zu treffen.

Zusammenfassung:

Die zunehmenden Umweltbelastungen werden immer auch durch konkretes Handeln von Menschen verursacht. Die Berufstätigen als zentrale Teilgruppe haben gewisse Spielräume, sich anders zu verhalten. Dieses Verhalten zu erlernen, ist eine bildungs- und gesellschaftspolitische Aufgabe größter Dringlichkeit. Um Aktivitäten im Bereich des beruflichen Umweltlernens bewerten zu können, ist ein theoretisch begründetes Beurteilungskriterium erforderlich. Leider existiert bislang keine „Theorie des beruflichen Umweltlernens". Trotz einzelner Ansätze (Umwelterziehung, ökologisches Lernen, Ökopädagogik) ist das Schnittfeld von Beruf und Umwelt bislang praktisch noch nicht bearbeitet worden.

Als vorläufiges Kriterium wird hier ein Konzept von beruflichem Umweltlernen vorgeschlagen, das fünf Aspekte hat:

1. Verhaltensbezogenes Leitbild ist der schonende Umgang mit der natürlichen Umwelt, dessen Reichweite idealerweise bis zum präventiv-innovativen Umweltschutz geht. Dieses Verhalten wird von ökonomischen Zwängen begrenzt.
2. Die für dieses Verhalten erforderliche Umweltqualifikation gliedert sich in vier Komponenten auf: erweiterte Fachqualifikation, Umweltbewußtsein, Motivation zum umweltgerechten Verhalten im Arbeitsalltag und allgemeine Handlungskompetenz, um sich im betrieblichen Kontext für den Umweltschutz stark zu machen.
3. Verschiedene, sich im Zeitablauf wandelnde Rahmenbedingungen auf individueller, organisatorischer und gesellschaftlicher Ebene nehmen auf die Möglichkeiten des Umweltlernens Einfluß (zum Beispiel Betriebsklima, Schulsituation, veränderte Bedürfnislagen).
4. Erfolgreiches Umweltlernen muß verschiedene didaktische Prinzipien wie Erfahrungsbezug, emotionale Ansprache oder Projektarbeit beachten.
5. Ansätze zum Umweltlernen sollten unter Berücksichtigung der genannten Faktoren möglichst flächendeckend bis zum konkreten Verhalten hinführen und zugleich dessen Reichweite im obigen Sinne ausdehnen.

Unter diesem Kriterium können zunächst Institutionen betrachtet werden, die nicht (in erster Linie) selbst einschlägige Bildungsträger sind, sondern als Einrichtungen mit allgemeinem Vertretungsanspruch auf das Angebot beruflichen Umweltlernens (potentiell) Einfluß nehmen. Dazu gehören neben staatlichen Einrichtungen auch Parteien, Gewerkschaften und Wirtschaftsverbände. Die im Bundestag vertretenen Parteien haben sich bislang kaum zum Thema geäußert. Im Vergleich mit anderen umweltpolitischen Aussagen hat das Umweltlernen in der gewerkschaftlichen Programmatik noch geringen Stellenwert. Offizielle konzeptuelle Aussagen liegen nur seitens der IG Chemie-Papier-Keramik und der Gewerkschaft Handel, Banken und Versicherungen vor. Unterhalb der Ebene globaler Verlautbarungen scheint die Frage ökologischer Qualifizierung einen höheren Stellenwert zu haben. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit berücksichtigt berufliches Umweltlernen erst in Ansätzen.

Auch von den Wirtschaftsverbänden, die teilweise selbst Bildungsträger sind, äußern sich nur wenige programmatisch und lehnen sich dabei vielfach an gängige bildungspolitische Formeln an (siehe unten). Einzelpersonen aus dem Umfeld des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung haben relativ entwickelte Konzepte von Umweltlernen vorgelegt, in denen aber das subjektive Moment zu kurz kommt und ökologisches Verhalten eng gefaßt ist. Insgesamt gesehen reicht das Spektrum des Umgangs mit dem Umweltlernen von völliger „Abwehr"

bis hin zum offensiven Aufgreifen durch Verbände ökologisch orientierter Unternehmer.

Auf staatlicher Seite (und mit Blick auf die Bundespolitik) verdienen vor allem das Bundesinstitut für Berufsbildung, der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, das Umweltbundesamt und die Bundesanstalt für Arbeit Erwähnung. Letztere nimmt im wesentlichen über die Arbeitsmarktpolitik und Berufsberatung Einfluß auf Beschäftigung und Qualifizierung im Umweltbereich, hat aber keine programmatische Position. Beim Umweltbundesamt ist „Umwelterziehung" als ein Arbeitsbereich angesiedelt. Dies hat seinen Ausdruck zum Beispiel in einschlägigen Dokumentationen, Forschungsvorhaben oder der Entwicklung von Lehrmaterialien gefunden, nicht jedoch in ausführlicher Programmatik.

Am stärksten haben sich bildungspolitische Institutionen zu Wort gemeldet. Das Bundesinstitut für Berufsbildung propagiert das sogenannte Integrationsprinzip der Umweltbildung (Berücksichtigung innerhalb der jeweiligen Berufsaufgaben) und vertritt mittlerweile ein erheblich erweitertes Qualifikationskonzept. Zu den praktischen Bemühungen um Umweltlernen gehören die entsprechende Neuordnung von Ausbildungs- und Fortbildungsregelungen, die Durchführung von größeren Forschungsprojekten (auch zu neuen Berufen im Umweltschutz) und die Mitwirkung an Modellversuchen sowie die Erarbeitung von Qualifizierungsansätzen für Ausbilder. Mit Verspätung hat sich auch der zuständige Minister für Bildung und Wissenschaft in die Debatte um Umwelterziehung eingebracht. Beide Instanzen haben sich Ziele gesteckt, hinter denen die tatsächliche Praxis der Förderung von Umweltlernen noch hinterherhinkt.

Überhaupt ist die Diskrepanz zwischen verbal weitgehenden Bekenntnissen zum Umweltlernen und seiner faktischen Bedeutung bzw. finanziellen Ausstattung ein Charakteristikum dieses Politikfeldes. Das läßt sich zum Beispiel an den jeweiligen Budgetanteilen beim Umweltbundesamt oder auch der Ausgaben für Modellversuche der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung festmachen. Die Kultusministerkonferenz scheint ganz besonders zu generalisierenden Erfolgsmeldungen zu neigen, die vorliegenden empirischen Befunden gar nicht standhalten können. Bei all den zuletzt genannten bildungspolitischen Instanzen ist das relativ weitgehende Verständnis von Umweltlernen zu begrüßen. Eine Reihe von Leitideen sind aber so unverbindlich allgemein formuliert (zum Beispiel Umwelterziehung als „fächerübergreifendes Prinzip"), daß sie eine inhaltlich weiterführende Auseinandersetzung und praktische Fortschritte verhindern.

Praktische Ansätze beruflichen Umweltlernens lassen sich in beruflichen Schulen, in Betrieben und auf dem Weiterbildungsmarkt ausmachen. Leider sind die ersteren der „Hinterhof" des schulischen Umweltlernens im doppelten Sinne: Sie haben am wenigsten zu bieten, und der Stand der Dinge ist kaum untersucht worden. Das gilt sowohl für die formale Ebene der Lehrpläne als auch für die Didaktik und Unterrichtspraxis. Die beruflichen Schulen können so eine mögliche Korrektivfunktion zur betrieblichen Ausbildung kaum übernehmen. Dieses Defizit wird auch nicht durch die vorgelagerte Allgemeinbildung behoben. Ein relativ breites Spektrum an Ansätzen läßt sich noch am ehesten im Baubereich beobachten. Besonders hervorzuheben ist der Modellversuch „Ökologisches Bauen", in dem sinnvolle Lerneinheiten vom Kriterienkatalog zur Bewertung von Baustoffen bis zum Blockwandbau erarbeitet wurden. Aus dem Metallbereich sei das Schulprojekt „Solarmobil" genannt, in dem selbstgebaute Fahrzeuge praktisch erprobt werden.

In der Wirtschaft wird der Umweltschutz als Chance oder Verhaltensrestriktion je nach Branche und Betriebsgröße sehr unterschiedlich eingeschätzt. Dies hat auch Auswirkungen auf Qualifikationsfragen. Vor allem in kleineren Unternehmen herrscht ein großer Bedarf an umweltbezogener Beratung und Weiterbildung, der noch kaum gedeckt ist. Die Beachtung von Umweltgesichtspunkten in der Ausbildung scheint vor allem in den (wenigen) Betrieben mit hauptberuflichen Ausbildungsleitern und -leiterinnen vorangekommen zu sein, ohne daß Näheres über die Qualität gesagt werden kann. Auf der Ebene der Ausbildungsordnungen ist das Lernziel Umweltschutz zunehmend, wenn auch in unterschiedlichem Maße, verankert worden. Die Lernziele bleiben aber hinter dem Leitbild ökologischen Verhaltens zurück.

Einen interessanten Ausschnitt aus dem Aktivitätsspektrum bilden die großen Industrieunternehmen, die im Rahmen des Gutachtens schriftlich befragt wurden. Sie reagieren beim Umweltlernen hauptsächlich mit „Nichtbefassung", aber auch mit der Diagnose „Geringe Dringlichkeit" und dem Antwortmuster „Erkennen eines großen Handlungsbedarfs und Ergreifen von Maßnahmen". Aus dem Baubereich können unter inhaltlichen Gesichtspunkten Bemühungen um das neue Berufsbild „Baufachentsorger/in" genannt werden. In der Metallindustrie läßt sich ein breites Spektrum an Qualifizierungsmaßnahmen beobachten, von denen allerdings die wenigsten umweltpädagogisch und mit übergreifenden Bezügen angereichert sind. Die Chemische Industrie ist eindeutig Spitzenreiterin in einschlägigen Aktivitäten und hat sogar eigene programmatische Positionen formuliert. Doch auch hier scheint Umweltlernen allein in den allergrößten Unternehmen intensiver aufgegriffen worden zu sein. In der Ausbildung lassen sich die drei Umsetzungsvarianten „Gehorsamsmodell", „kognitive Veranschaulichungshilfe" und „multiple Ansprache" unterscheiden. Nur letztere erfüllt eine Vielzahl der eingangs aufgeführten Kriterien. Die Weiterbildungsbemühungen stehen noch relativ zurück.

Insgesamt gesehen nimmt in der Wirtschaft die Intensität der Umweltbildung mit dem Alter ab und mit der Formalqualifikation zu. Die Qualität des Umweltlernens hängt in hohem Maße vom Umweltbewußtsein der Führungskräfte, von der Langfristigkeit im Rentabilitätsdenken und verschiedensten Einzelfaktoren ab, die sich zu dem übergreifenden Unternehmensmerkmal „Flexibilität" bzw. „Rigidität" verdichten.

Der ökologische Weiterbildungsmarkt ist so unübersichtlich wie beweglich. Gleichklingende Qualifizierungsangebote können völlig unterschiedlichen Gehalt haben. Die vielfältigen Angebote unterscheiden sich stark im Spezialisierungsgrad. Die hochspezialisierten, unmittelbar verwertbaren Kurzveranstaltungen richten sich vor allem an Fachkräfte in der Wirtschaft. Mit der Spezialisierung geht eine Vernachlässigung bzw. Geringschätzung von gesellschaftlichen, subjektiven und pädagogischen Aspekten einher.

Auf der anderen Seite bestehen Angebote mit geringerem Spezialisierungsgrad und längerer Dauer, einem breiteren Zielgruppenspektrum und einem mehr oder weniger stark entwickelten Konzept von Umweltlernen. Je „weicher" und flexibler das Maßnahmenprofil ist, um so mehr wird die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf zum Problem. Insofern bahnt sich auf dem Weiterbildungsmarkt eine unglückliche duale Segmentation an, deren beiden Seiten im Hinblick auf die Realisierung ökologischen Verhaltens nicht voll befriedigen können. „Dritte Wege" sind nur schwer zu begehen. Außerdem zeigen die Erfahrungen des zweiten Typs von Weiterbildungsträgern, daß die Umsetzung der didaktischen Prinzipien von Umweltlernen hohe Anforderungen an die Lernenden stellen.

Im Umweltschutz arbeiten fast eine halbe Million Menschen beruflich. Die meisten von ihnen sind im öffentlichen Dienst und Dienstleistungssektor beschäftigt. Ein nicht unerheblicher Teil der insgesamt über 100.000 Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen ist im Umweltbereich angesiedelt, von denen viele in Form von „Arbeit und Lernen" durchgeführt werden. Die Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen im Umweltschutz sind auch angesichts der im Durchschnitt sehr hohen Qualifikationsanforderungen skeptisch zu beurteilen. Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in diesem Bereich versprechen allerdings ungewöhnlich hohe Motivationseffekte.

Die Förderung von generalistischen Umweltberufen muß keineswegs ein beschäftigungspolitischer Irrweg sein. So läßt sich etwa der Bedarf an betrieblicher Umweltberatung, die bestimmte Qualitätskriterien erfüllt, nicht bestreiten. Die Beschäftigung von Umweltberatern und -beraterinnen für Haushalte und Kommunen ist zwar sinnvoll, in Ausmaß und Qualität aber stark von politischen Konjunkturen, umweltpolitischen Präferenzen und der Finanzkraft ihrer Träger abhängig. Frauen haben am ehesten in neuen Umweltberufen mit generalistischem Charakter Beschäftigungschancen. Ein frauenspezifischer Zugang zum Umweltlernen bietet seinerseits Chancen, die Reichweite ökologischen Verhaltens auszudehnen.

Die erste Bestandsaufnahme beruflichen Umweltlernens läßt vielversprechende Ansätze in Einzelbereichen und erhebliche Defizite insgesamt erkennen. Die Erwerbsbevölkerung wird nur sehr punktuell und ungleich von ökologischer Qualifizierung erfaßt. Dabei fällt vor allem die relative Überbetonung der Fachqualifikation auf, die ja keineswegs Garantie umweltgerechten Verhaltens ist. Ergänzende Qualifikationskomponenten und pädagogische Prinzipien des Umweltlernens haben einen viel zu geringen Stellenwert. Anspruchsvolle Ansätze stehen letztlich meist in starker Konkurrenz zu Anforderungen der Ökonomie, besonders zur Ökonomie der knappen Zeit und kurzen Frist. Tendenziell ist eine soziokulturelle Polarisierung in den Qualifikationsansätzen zu beobachten, die sich je nach Kontext am Spezialisierungsgrad, an der „Unternehmenskultur", an der Fraktionierung von Führungskräften, an der Lernmentalität, am Geschlecht oder am Alter festmachen läßt.

Vor diesem Hintergrund kommt der Politik die Aufgabe zu, im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie der letzeren ihr Eigenrecht zu sichern und ein weiteres Auseinanderdriften im jeweiligen Verständnis von Umweltschutz und Umweltlernen zu verhindern. Dies muß sich in zwei Strategien äußern, die eher von positiven Beispielen aus dem Inland als aus dem Ausland Impulse erhalten können. Die erste besteht in der Stabilisierung der Bereiche von Umweltlernen, die auf dem Markt bzw. in der Wirtschaft keine und kaum Chancen haben (zum Beispiel in der Schule oder durch staatliche Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik). Die zweite besteht in der Förderung der „Durchlässigkeit" zwischen den beiden Sphären Ökonomie und Ökologie und der gezielten „Verankerung" von weitergehendem Umweltlernen in den „harten Kern" der Wirtschaft.

Zehn Empfehlungen zum Umweltlernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

0. Ausgangspunkt

Ausgangspunkt für jegliche angemessene politische Einflußnahme in diesem neuen Handlungsfeld bildet ein Verständnis von Umweltlernen, das sowohl theoretisch als auch normativ Orientierung geben kann. Im Kern beinhaltet es die Abkehr vom bloß „instrumentellen" Umgang mit Natur im Beruf (Natur als Objekt (un-) bewußter Manipulation). Das heißt Umweltbildung in einem umfassenden Sinn darf sich nicht damit begnügen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß gegebene Anforderungen eines mehr oder weniger weitreichenden „Umweltschutzes" erfüllt werden, sondern ist der Rücksichtnahme auf die Erhaltung der Lebensgrundlagen (nicht nur des Menschen) schlechthin verpflichtet. Das so umrissene Konzept hat die Bestandteile:

— „Sachverstand und ökologische Allgemeinbildung" (berufliche Fachbildung; berufsübergreifendes Denken; Momente von Allgemeinbildung hinsichtlich der Umweltzerstörung);

— „sinnliche Erfahrung und Gestaltungsfähigkeit" (unter anderem Wahrnehmung von Naturschönheit und Naturzerstörung; Wahrnehmung von Natur in der Arbeit; das „richtige Gefühl" bei der Arbeit); künstlerische Phantasie;

— „Verantwortung für die Natur" (umweltethische Grundhaltung, Bewußtsein für Werte, Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Interessengegensätzen);

— Innerhalb eines jeden dieser drei Bestandteile kommt es auf ein ausgewogenes Verhältnis von Reflexion und Handlungsorientierung an. Letzteres ergibt sich aus der Motivation zum umweltgerechten Handeln und der Handlungskompetenz zur Durchsetzung ökologischer Belange.

Mit diesem Verständnis von Umweltbildung wird die „Umweltverträglichkeit" als situative Anforderung zum idealen Lernfall, anhand dessen „Schlüsselqualifikationen" mit der größten Reichweite entwickelt und erprobt werden können. Darin liegen auch die besonderen Chancen und Risiken umfassender Umweltbildung für die Wirtschaft.

Zur Vermittlung der Bestandteile von Umweltbildung bedarf es einerseits geeigneter umweltdidaktischer Prinzipien (zum Beispiel Geschichtlichkeit, Vernetzung, Betroffenheit), die auf jeden Einzelbaustein angewandt werden können, sowie andererseits bestimmter (berufs-)pädagogischer Ansätze oder Methoden der Personalentwicklung, die je nach Baustein unterschiedlich ausgelegt werden müssen (zum Beispiel einfache Produktlinienanalyse im Rahmen der Projektmethode für die handlungsorientierte Sachkompetenz; künstlerische Übungen für die handlungsorientierte sinnliche Wahrnehmung; umweltbezogene Verbesserungs-Arbeitskreise zur Diskussion von Lösungsansätzen). Die Methoden und Prinzipien sind in Abhängigkeit von Bildungsinstitutionen und -phasen auf unterschiedliche Weise zielgruppengerecht zu kombinieren und keinesfalls nur Sache betrieblicher Ausbildung.

Gleichzeitig muß im Auge behalten werden: Fragen des Umweltlernens können nicht unabhängig von Rahmenbedingungen wie rechtlichen Regelungen, Technikeinsatz oder Arbeitsorganisation erörtert werden. Ebenso bedürfen bildungspolitische Initiativen im Dienste des Umweltschutzes flankierender Maßnahmen aus anderen Ressorts (besonders Umwelt-, Wirtschafts-, Beschäftigungspolitik).

1. Das Integrationsprinzip der beruflichen Umweltbildung (BIBB, KMK), mit dem die fachliche Anbindung des Umweltthemas gewährleistet und der Umweltschutz zur Aufgabe in allen Berufen gemacht werden soll, ist zu begrüßen, greift in der bestehenden Form jedoch zu kurz. Der Einbau von umweltrelevanten Lernzielen muß von der Sache her an der Wurzel der Berufstätigkeit ansetzen und praktisch konsequent verwirklicht werden.

Erläuterung:

In formaler Hinsicht sollte die Verbindlichkeit des beruflichen Umweltschutzes in der Ausbildung dadurch erhöht werden, daß in den Ausbildungsrahmenplänen des Bundes und in den jeweiligen (Rahmen-)Lehrplänen durchgängig konkrete Lerninhalte aufgeführt werden, die Gegenstand der Zwischen- und Abschlußprüfungen sind —, statt bloß, wie oft geschehen, die Ausbildungsberufsbilder und „Vorbemerkungen" ökologisch anzureichern. Inhaltlich gesehen sollte der Umweltschutz nicht nur im Sinne eines — bislang recht groben — Belastungs- und Maßnahmenwissens Eingang finden, sondern den Auszubildenden als elementarer Maßstab nahegebracht werden, mit dem sie ihre Berufstätigkeit idealerweise in sämtlichen Voraussetzungen und Folgen bewerten, um künftige Aufgaben unter Abwägung echter Alternativen bewältigen zu können. Die Lerninhalte müssen mithin neben fachlichen auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Aspekte enthalten.

2. Die auch hier vertretene Position, daß jeder Beruf einen Naturbezug aufweist und insofern zugunsten oder zu Lasten der Natur ausgeübt werden kann, sollte nicht den Blick darauf verstellen, daß bestimmte berufliche Funktionen eine außerordentlich hohe ökologische Relevanz oder Brisanz aufweisen. In solchen Fällen sind zusätzliche Ausbildungsanstrengungen, unter Umständen bis hin zur Schaffung neuer Berufe, angebracht. Leider sind diese Fälle auf dem heutigen Erkenntnisstand noch kaum spezifizierbar. Immerhin deutet sich für die Wirtschaft allgemein an, daß die Schaffung spezifischer Zuständigkeiten dem betrieblichen Umweltschutz eher förderlich ist als die alleinige Anbindung an andere Verantwortungsbereiche.

Erläuterung:

In der einschlägigen Diskussion wird in dem Zusammenhang typischerweise auf die neuen Berufe „Ver-/Entsorger" oder „Umweltschutzfachkraft", auf die Chemikanten oder auf „naturnahe" Berufe wie den Landwirt hingewiesen. Die normalerweise mit diesen Berufen ausgeübten Tätigkeiten mögen überdurchschnittlich umweltrelevant sein, doch sagt der Beruf bekanntermaßen oft wenig über die tatsächlich anfallenden Aufgaben aus. Die Frage nach dem „besonderen Regelungsbedarf" wird erst dann fundiert zu beantworten sein, wenn für den Umweltschutz strategisch wichtige Arbeitsplätze identifiziert (zum Beispiel in der Materialbeschaffung, Instandhaltung und Überwachung) und entsprechende Anforderungsprofile ermittelt worden sind. Beim Einsatz bildungspolitischer Ressourcen sollte demnach nicht das Gießkannenprinzip zum Zuge kommen, sondern die Konzentration auf Bereiche mit dem größtmöglichen ökologischen Wirkungspotential im Vordergrund stehen.

3. Damit die neu und vertieft integrierten Lernziele des Umweltschutzes sich auch in einer veränderten Ausbildungspraxis niederschlagen, muß die Umweltbildung zum einen verstärkt Gegenstand der Weiter- und Ausbildung von Ausbildern und Ausbilderinnen werden; dies erscheint nur im Rahmen einer allgemeinen Höhergewichtung der pädagogischen Qualifikationen möglich (zum Beispiel in den Regelungen für Industriemeister und -meisterinnen). Zum anderen sind an Fachtheorie und Fachpraxis anknüpfende Ausbildungsmaterialien für den Umweltschutz zu entwickeln. In beiden Fällen ist es mit Blick auf das tatsächliche Handeln von entscheidender Bedeutung, daß die Grundgedanken des eingangs skizzierten Bildungskonzepts zumindest ansatzweise berücksichtigt werden.

Erläuterung:

Angesichts vielfältiger Herausforderungen (Neue Technologien, veränderte Sozialstruktur der Auszubildenden, didaktisch-methodische Innovationen) befinden sich zahlreiche Ausbilder und Ausbilderin-

nen in der Defensive oder sind überlastet. Bei Modellversuchen hat sich zudem gezeigt, daß sie selbst vielfach erst für bestimmte Handlungsspielräume sensibilisiert und für den Umgang mit ihrer Funktion als lebendes Vorbild vorbereitet werden müssen. Vor dem Hintergrund vollgepfropfter Curricula erscheint eine Ausweitung umweltbezogenen Lernens nur auf Kosten der im engeren Sinne fachlichen Inhalte denkbar. Diese Umgewichtung läßt sich aber mit den zahlreichen positiven Auswirkungen rechtfertigen, die ein ganzheitliches Umweltlernen auf die allgemeine berufliche Handlungskompetenz hat (Problemlösungskompetenz, Improvisation, Engagement etc.).

4. Eine weiter fortschreitende Lernortpluralität, die auch Lernen in konkreten regionalen „Umwelten" einschließt, kommt der Umweltbildung entgegen. Insbesondere könnten überbetriebliche Ausbildungsstätten eine Schlüsselrolle beim Angebot einer ökologischen Bildung übernehmen, die über die jeweiligen einzelbetrieblichen Erfahrungen hinausweist. Die Professionalität des Angebots könnte durch die Einrichtung zusätzlicher Stabsstellen für den Umweltschutz noch verbessert werden.

Erläuterung:

Da die Umweltbildung bislang fast ausschließlich Sache einiger „reformintensiver" Großunternehmen ist und gerade kleinere Unternehmen auch in Zukunft den Standards novellierter Ausbildungsordnungen nur werden hinterherhinken können, haben die überbetrieblichen Ausbildungsstätten in diesem Feld noch stärker als anderswo die Aufgabe, ein zu großes Gefälle in der Qualität der Ausbildung zu verhindern.

5. Selbst wenn die Ausbildung unter ökologischen Gesichtspunkten als hervorragend zu bezeichnen wäre, hätte sich der Umweltschutz als Aufgabe der beruflichen Weiterbildung noch keinesfalls von selbst erledigt. Im Gegenteil: Alle Beschäftigten sollten an einer umweltorientierten Weiterbildung teilhaben, die von Merkmalen gekennzeichnet ist, welche erwiesenermaßen am ehesten zu einem veränderten Berufshandeln führen (zum Beispiel Veranstaltungen von mindestens mehrtägiger Dauer in ungewohnter Umgebung; Lernen in der Gruppe; Einbettung der Anforderungen am Arbeitsplatz in berufsgeschichtliche, gesellschaftliche und subjektive Zusammenhänge). Auch hier stellt sich wieder das Problem, Weiterbildungsangebote zu fördern, die für Klein- und Mittelbetriebe attraktiv sind.

Erläuterung:

Die Bedeutung der Weiterbildung rührt zuallererst daher, daß die veränderte Ausbildung im günstigsten Fall eben nur auf das Handeln der jetzigen und künftigen Jugendlichen ausstrahlt, während die viel größere Zahl der heute Berufstätigen mit Umweltschutz als Lerngegenstand noch kaum in Berührung gekommen ist — was sogar häufig zu Generationskonflikten im Betrieb führt. Neben diesem Nachholbedarf leiten sich für die Weiterbildung Aufgaben aus dem raschen Wandel umweltrelevanter Anforderungen ab; er ist vor allem durch Entwicklungen im Umweltrecht, im Stand der Technik und in den verschiedensten Wissenschaften bedingt, die laufend, wenngleich mit oft großen zeitlichen Verzögerungen, neue Belastungs-Verursachungs-Zusammenhänge aufdecken.

6. Die (betrieblichen) Modellversuche als das wohl effizienteste bildungspolitische Instrument im Umweltbereich sollten sowohl für die Aus- als auch die Weiterbildung ausgebaut werden. Dies sollte im Rahmen eines ökologischen Modellversuchprogramms geschehen, in dem die einzelnen Vorhaben möglichst aufeinander abgestimmt durchgeführt werden (zum Beispiel durch eigenständige Koordinationsstellen beim BIBB). Darüber hinaus wäre zu prüfen, inwieweit derartige Programme auch ressortübergreifend vernetzt werden könnten (zum Beispiel BMFT-Programm „Arbeit und Technik").

Erläuterung:

Die Modellversuche müssen vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses von Ökonomie und Ökologie nicht nur die Bildungsleitung, sondern auch sonstige betriebliche Schaltstellen mit einbeziehen sowie eine Anbindung an Gremien mit Multiplikatorfunktion anstreben (zum Beispiel Kammern). Erst wenn die verschiedenen Rahmenbedingungen von Lernprozessen in deren Gestaltung ernsthaft einbezogen werden, können sich anspruchsvolle Konzepte ökologischer Berufsbildung praktisch bewähren. Modellversuche können bei entsprechendem Design Kommunikationspfade eröffnen oder wiederbeleben und damit Denk- und Handlungsblockaden aufweichen, die allzuoft jeglicher, also auch der ökologischen Innovation im Wege stehen.

7. Die bisherigen Empfehlungen richten sich zwar in erster Linie an die Adresse des Bundes, enthalten aber im Prinzip und erst recht analoge Forderungen für die Länder bzw. für koordinierende Instanzen (wie etwa die BLK). In diesem Sinne wären also für die beruflichen Schulen ebenfalls Modellversuche, Lehrerhandreichungen und die verstärkte Berücksichtigung des Umweltlernens in der Aus-und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu fordern.

Erläuterung:

Gerade an beruflichen Schulen spielt das Umweltlernen eine völlig untergeordnete Rolle. Dies gilt im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung wie zur allgemeinbildenden Schule unabhängig davon, ob die Zahl der Modellversuche, der relative zeitliche Anteil des einschlägigen Unterrichts, seine Qualität oder die Motivation der Lehrkräfte zum Maßstab gemacht werden.

8. Die berufsrelevante schulische Umweltbildung muß vor allem besser strukturell-institutionell verankert werden, indem die Berufsschulen des dualen Systems zum einen generell gestärkt werden und indem ihnen zum anderen ein Teil der „Bildungslast" durch die allgemeinbildende Schule abgenommen wird. Für das letztere kommen in erster Linie die Arbeitslehre bzw. ihre funktionalen Äquivalente in Betracht, da hiermit ein Brückenschlag zur Arbeitswelt möglich ist, wie er später auch von den Auszubildenden selbst als sehr wichtig angesehen wird.

Erläuterung:

Mit der gegebenen Ausstattung sind die Berufsschulen bereits durch andere Probleme derart unter Druck und im Hintertreffen (fachfremde Lehrkräfte, Unterrichtsausfall aufgrund von Stellenmangel, veränderte Ansprüche der SchülerInnen und Betriebe etc.), daß Umweltbildung als Aufgabe schlichtweg „vergessen" oder als lästige und nachrangige Pflicht angesehen wird.

9. Innerhalb der gegebenen Fächerstruktur an Berufsschulen sollten Fragen des Umweltschutzes vor allem im Fachunterricht und in der Sozialkunde thematisiert werden.

Erläuterung:

Die Notwendigkeit der fachlichen Anbindung des Umweltlernens ist mehrfach betont worden. Die Sozialkunde scheint am ehesten dafür prädestiniert zu sein, auch den gesellschaftlichen Bezügen der Umweltproblematik Rechnung zu tragen.

10. Die Rede vom Umweltschutz als „fächerübergreifendem Prinzip" (BMBW, KMK) ist bislang nicht mehr als unverbindliches Wunschdenken und hat wohl zudem dazu beigetragen, institutionelle Reformen auf die lange Bank zu schieben. Insofern ist die dahinterstehende Position in jedem Fall zu kritisieren, auch wenn das Prinzip als Realität zu begrüßen ist und realistische Alternativen schwer denkbar sind. Auf keinen Fall sollten Integrationsprinzip und fächerübergreifendes Prinzip einerseits und Umweltschutz als eigenes Fach andererseits gegeneinander ausgespielt werden.

Erläuterung:

So wie der Umweltschutz durch spezielle Berufe eine besondere Gewichtung erfährt, kann seine Verbindlichkeit auch in der Schule durch ein eigenständiges Fach prinzipiell drastisch erhöht werden. Die Forderung nach einem ergänzenden Fach „Umweltschutz und Beruf" oder ähnlich in der Berufsschule ließe sich aber nur rechtfertigen, wenn es gelänge, auch hier eine fachliche Anbindung herzustellen, die nicht bloß auf „berufsspezifische Anwendungsbeispiele" für ein allgemeines Problem- und Handlungsmodell hinausläuft. Dem stehen gegenwärtig sowohl die Organisation der beruflichen Schulen als auch die Ausbildung der Berufsschullehrer und -lehrerinnen entgegen. Des weiteren muß bedacht werden, daß das Für und Wider eines eigenen Faches gerade nicht generell, sondern nur berufsspezifisch, besser noch unter Berücksichtigung berufsinterner Spezialisierungsmöglichkeiten, diskutiert werden sollte.

Kapitel C.12

Erfahrungen mit dem Dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual" und der praktizierten Dualität

Gutachter:

Karlwilhelm Stratmann
unter Mitarbeit von
Manfred Schlösser
Markus J. Lier

Untersuchungsauftrag:

In Form einer Literaturstudie sollte eine Analyse der Reformgeschichte des dualen Systems durchgeführt werden, die die ersten Erfahrungen nach der Neuordnung der Ausbildung für die Metall-/Elektroberufe einbezieht.

In einem ersten Teil waren vor allem die Reformgutachten und -manifeste seit den fünfziger Jahren auszuwerten und die Entwicklung der verschiedenen Formen von Dualität in der Berufsbildung der Bundesrepublik darzustellen.

In einem zweiten Teil war die Entwicklung der Arbeitsmöglichkeiten und des relativen Gewichts der Lernorte (einschließlich der überbetrieblichen Ausbildungsstätten) infolge der verkürzten technischen Innovationszyklen zu untersuchen. Die Auswirkungen auf den Weiterbildungsbedarf für Ausbilder/Lehrer und für die Austattung der Lernorte sollten dabei berücksichtigt werden.

Zusammenfassung:

Das Gutachten zusammenzufassen, bereitet Schwierigkeiten, und das in doppelter Hinsicht: Einmal kann es nicht darum gehen, die vielen mitgeteilten und für die Reformdebatten maßgeblichen Details zu wiederholen oder auch nur in geraffter Form, überblickshaft nochmals zusammenzustellen. Zum anderen aber muß die Zusammenfassung einer so heterogen verlaufenen und von so vielen Positionen bestimmten Diskussion, wie sie um das sogenannte Duale System geführt wurde, davor bewahrt werden, als eine Art abschließende Bemerkung mißdeutet zu werden. Wie gerade die Ausführungen im letzten Kapitel des Gutachtens zeigen, stehen wir gleichsam am Anfang einer neuen Debatte um Inhalt und Struktur der beruflichen Bildung in Deutschland. Daß diese nicht aus sich selbst heraus zu erklären ist, verdeutlicht der historische Aufriß. Wenn also in dem Gutachten ein in den ersten drei Kapiteln sehr grobes Epochenraster und in den weiteren vier Kapiteln ein dekadisches Gliederungsprinzip verfolgt wurde, dann nicht zuletzt deshalb, weil deutlich werden sollte, in welche gesellschaftlichen Prozesse und Wandlungen das sogenannte Duale System eingebunden war und ist. Es aus diesen sozial-historischen Kontexten herauszulösen und für sich zu betrachten, ließe nicht nur vieles beiseite, sondern verlöre das entscheidende gesellschaftliche Gefüge aus

dem Blick, als dessen Teil es zu verstehen ist. Insofern ist auch das immer wieder vorgebrachte Bewährungsargument nur defensiv hilfreich, nicht jedoch konstruktiv verwertbar.

Greift man, um das zu belegen, auf die in **Kapitel 1** skizzierte Entstehung des Dualen Systems zurück, so läßt sich zeigen, daß das Bewährungsargument selbst solche „Formationen" schützen sollte, die aus vielen Gründen obsolet wurden, aber mit der Vormachtstellung gesellschaftlicher Gruppen auf bestimmten Gebieten verknüpft waren. Die Skepsis der Handwerksmeister gegenüber einem neuen Paradigma der Berufserziehung — die Formulierung unterschlägt, daß dieses neue Paradigma schon die institutionalisierte Kritik am Herkömmlichen war, für das die Zunftmeister standen —, geschweige denn gegenüber zeitlichen Eingriffen in ihre qua Familiaritätsprinzip totale Aufsicht über den Lehrling ließe sich mühelos auf das Bewährungskriterium zurückführen. Wenn Ende des 18. Jahrhunderts die Forderung laut wurde, es gelte, „den rohen Handwerker zum denkenden Künstler zu erheben", so war in solcher Formel auf den Punkt gebracht, wie man den an seine Zunftgewohnheiten gebundenen Handwerker einschätzte und woraus er — auch im Sinne technischen Fortschritts — zu „erheben" sei.

Überträgt man den Gedanken auf eine andere, mehr didaktische Ebene, dann wird leicht erkennbar, als was der ohne „Anleitung zur Technologie" (Joh. Beckmann) und also nur auf Grund seiner Erfahrungstechnik arbeitende Handwerker galt und welche individuelle — übrigens auch gesamtwirtschaftliche und also gesellschaftliche — Entwicklung der vor sich habe, der sich der zugehörigen Theorie bediene. Dabei war die anzustrebende „Erhebung" nicht nur ein kognitives Problem, sondern auch ein affektives, wie an dem Begriff „Industrie" und seiner Rezeption in Deutschland erkannt werden konnte. Sich auf die französische „Encyclopédie" zu berufen, war im 18. Jahrhundert ein Programm: Nämlich alle jene Verhältnisse zu kritisieren, in denen der Mensch ein „geknechtetes" Wesen war oder gar sein sollte — sogar sein wollte, weil Abhängigkeiten auch immer anderen die Maxime des Handelns und also Verantwortlichkeiten zusprechen. So gewann die Einführung einer beruflichen Schule, selbst wenn man sich diese Anfänge ausgesprochen armselig vorzustellen hat, systemsprengende Kraft gegenüber den herkömmlichen festgefügten Formen der Berufserziehung und ihrer sozialisatorischen Geschlossenheit. Das Erlernen von Theorie, und sei es in noch so elementarer Form, führt über die Autorität der Erfahrung hinaus zu prinzipiell Gültigem, das wohl gleichzeitig von weiterführenden Theorien aus hinterfragt, aber nicht folgenlos hintergangen werden kann. Wenn man also, wie in diesem Gutachten geschehen, die Anfänge des Dualen Systems vor solcher Folie diskutiert, zeigt sich das fortschrittliche Moment, das mit der Entstehung der Fortbildungsschule verknüpft war.

Gebunden war dieses Fortschrittsmoment freilich an eine eindeutig theoriebezogene Berufsdidaktik der Schule. Wo sie nichts oder doch kaum anderes betrieb als die Fortbildung ihrer Schüler im Sinne des einfachen Volksschulpensums, im Sinne der religiösen und später der vaterländischen Pazifizierung bzw. Integrierung, mußte dieses Moment ständig in Gefahr sein, zugunsten einer staatskonservativ-religiösen Emotionalisierung vertan zu werden. Eine solche Emotionalisierung aber konnten die Handwerksmeister auch leisten, ohne dazu auf erwerbswirtschaftliche Leistungen ihrer Lehrlinge verzichten zu müssen. Der Rekurs auf das von ihnen heilig gehaltene Familiaritätsprinzip, das zudem den Meister als „Vorsteher" der Familie in seiner Rolle und Autorität bestätigte, läßt eine didaktisch ganz gleichsinnig ausgelegte Schule überflüssig erscheinen. Sie mag für die Jugendlichen in der Fabrik gut sein, weil diese weder „richtig ausgebildet noch richtig erzogen" würden. Für den Handwerkslehrling und -meister war sie nur ein Gegenstand ständigen Ärgernisses und für den Lehrer ein Feld vergebener Liebesmüh, wie es Georg Kerschensteiner 1904 ausdrückte, um anzudeuten, daß diese Schule dringend der berufspädagogischen Transformation bedurfte. Und dennoch: Wie im **Kapitel 2** gezeigt, kam mit der Schule für Lehrlinge ein schulmäßiges Element in den Ausbildungsgang, nämlich die Systematik der Unterweisung. In ihrem Zeichen aber grenzte sich — wenn man die Berufsausbildung nur als pädagogisch notwendig und insofern als Bildung interpretierte — der Lehrling vom jugendlichen Fabrikarbeiter ab. Letzterer wird sozusagen zum grundständig gefährdeten Altersgenossen des auf gutem Weg befindlichen Lehrlings, und er heißt nicht zufällig so, denn der Jugendlichenbegriff ist zutiefst diskriminierend besetzt.

Wenn aber Schule und Berufsausbildung intentional gleichgestimmt sind und strukturelle Parallelen ihrer Lernprozeßgestaltung aufweisen, dann wird der seit den 1920er Jahren gerne verwandte Vorwurf der Verschulung nicht mehr lernortspezifisch anwendbar. Als Beleg dafür gelten die in industriellen Großbetrieben immer häufiger anzutreffenden Lehrwerkstätten. So wie in einer schulischen Institution Arbeiten und Lernen, Leben und Lernen auseinandertreten, so auch in der Lehrwerkstatt, mögen die darin Ausgebildeten und ihre Ausbilder die Lern-Arbeit auch als noch so hart empfinden und wahrnehmen. Man würde zögern, darin ein Duales Dystem zu sehen. Der Struktur nach aber trifft der Bebriff genau: Lernen in einer schulmäßigen Organisation zur Vorbereitung auf einen dem ausdrücklich gestalteten Lernen nachgeordneten Lebens- resp. Arbeitsprozeß. So entsteht, eingelagert in die Durchsetzung der Berufsschule neben der Betriebslehre — also der Struktur, die gängigerweise und ausschließlich als Duales System bezeichnet wird —, ein weiterer Dualisierungsprozeß: nämlich der zwischen Lehrwerkstatt- und Betriebsausbildung, und dieser kombiniert sich mit jenem anderen, nämlich der Ausformung einer industrietypischen Ausbildung neben der handwerkstypischen Berufserziehung.

In den fünfziger und sechziger Jahren wird zur Beschreibung der Differenz zwischen den beiden Ausbildungstypen von „en passant"- oder „Beilehre" auf der einen und Systematik der Unterweisung auf der anderen Seite gesprochen. Spitzt man diese Dualität zu, so wird hinter der einen Alternative das Problem

sichtbar, daß das Berufserziehungsverhältnis nicht verläßlich gegen das Arbeitsverhältnis abzugrenzen ist, und hinter der anderen die Frage, wie der Übergang in das Arbeitsverhältnis didaktisch vermittelt werden kann. Ins Ausbildungsrechtliche gewendet, verknüpft sich mit diesen beiden Berufsbildungstypen die Dualität des Ausbildungsrechts. Zwar werden handwerkliche und industrielle Lehrlingserziehung gleichermaßen durch die Gewerbeordnung geregelt. Aber sie sind durch Absonderung der Handwerksbelange und darin insbesondere der Lehrlingsparagraphen deutlich geschieden. Die Konsequenzen dieser Dualisierung des Ausbildungsrechts etwa in der Gewerbeordnungs-Novelle von 1897 — man könnte Analoges für die Besonderung der kaufmännischen Ausbildung durch die entsprechenden Paragraphen des Handelsgesetzbuches von 1900 aufzeigen — ergaben sich nicht nur hinsichtlich der Mitgliedschaft in den kleingewerblichen Korporationen und deren Rückkoppelung an den Meistertitel (Kleiner Befähigungsnachweis 1908), sondern auch hinsichtlich der Gültigkeit der Lehrabschlußprüfung. So haben wir hier noch vor dem ersten Weltkrieg bereits jenes Phänomen, auf das immer wieder aufmerksam zu machen ist: Daß nämlich in das sogenannte Duale System ganz verschiedene Dualitätsebenen einziehen — besser: einbezogen sind —, die es stabilisieren und auch zugleich problematisieren.

Solche Problematisierung mußte um so prekärer erscheinen, je weniger Spielraum für den Selbstverwaltungsanspruch der ausbildenden Unternehmen blieb. Was schon im 1. Kapitel als Hiatus zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, Familie und Staat angedeutet wurde, gewann eine neue Qualität, wenn es um die Verabschiedung eines Berufsausbildungsgesetzes ging. Daß die Gewerkschaften es seit ihrem 10. Kongreß in Nürnberg 1919 immer wieder forderten, spiegelt ihr Vertrauen in die schützende Funktion von Rechtsetzungen des Staates und ihr Mißtrauen in die Selbstregulation der Betriebe im Felde der Berufsbildung. Daß die Unternehmer ein solches Gesetz ablehnten oder für völlig überflüssig hielten und darum seine Ausarbeitung nicht eben beförderten, zeigt ihr ausbildungspolitisches Selbstvertrauen und die Sorge vor dem öffentlichen Eingriff in den Hoheitsbezirk ihrer Betriebe. So wird in den späten zwanziger Jahren, wie in **Kapitel 3** ausführlich darzulegen war, ein Reichsgerichtsurteil nötig, um mit seiner Hilfe den bis in die Berufsschulpflichtbelange hineinragenden Streit um die Rechtsnatur des Lehrverhältnisses entscheiden zu können und die Mißbrauchsgrenzen bestimmbar(er) zu machen. Die tarifrechtliche Klärung von Ausbildungsfragen lokkerte zwar den engen Rechtsrahmen etwas auf, aber sie löste nicht das Problem, ob sie auch mitbestimmungspflichtig seien. Wären sie es, mußte das die Machtverhältnisse im Dualen System merklich verändern, weil nicht davon auszugehen war, daß die Arbeitnehmer — erst recht nicht ihre Vertretungen — in jedem Fall mit den Unternehmern übereinstimmen würden, so daß die alte Dualität ausbildender Betrieb/Berufsschule in eine neue, möglicherweise triale Struktur zu transformieren war.

Die damit angedeutete Entwicklung wurde durch den NS-Staat im Sinne der Unternehmer gestoppt: Die Gewerkschaften verfielen einem strikten Verbot und einer harten Verfolgung. Die Berufsschule verlor ihre Eigenständigkeit und sah sich in alles Schulleben abschnürender Weise an die Ordnungsmittel für die betriebliche Ausbildung gebunden. Man kann darin die Realisierung des Prinzips ausbildungsdidaktischer Rationalisierung sehen. Man kann das als Reflex auf die gerade von Pädagogen der zwanziger Jahre und seitdem perennierend auch von den Arbeitgebern bis in die jüngste Zeit beschworene Gefahr der Verschulung deuten. Man kann das schließlich als Ausdruck der Abwehr staatlicher Maximen interpretieren, die ein Feld zu besetzen drohten, das unternehmerischer Gestaltung vorbehalten bleiben sollte. Die nicht zurückgehaltenen Einwände zeigten sich unter anderem an der einjährigen Berufsfachschule und deren Zuordnung zu den verschiedenen Wirtschaftszweigen, so daß man geneigt ist, eine weitere Dualitätsebene zu sehen: zwischen per Ausbildungsordnungsvorgaben regulierbaren Berufsschulen und staatlicher Lehrplanhoheit unterliegenden beruflichen Vollzeitschulen. Transponiert man diese Dualität auf eine andere Ebene, so wird sichtbar, daß die Klientel dieser Vollzeitschulen im vollen Sinne als Schüler galten, während der Berufsschüler nur der fachtheoretisch auszubildende Lehrling war. Für ihn konnte die Berufsschule keine Lehrplanhoheit reklamieren. Sie war und blieb eine „berufsbegleitende" Einrichtung. Ihre Funktion war die „Ergänzung" der Betriebslehre, nicht die Wahrnahme eines irgendwie eigenständigen Auftrags, und je größer der Druck auf die „eigentliche" Lehre wurde, um so enger wurde der Raum für die Berufsschule. Das gilt sowohl vom zugestandenen Stundenvolumen her wie von den vom Kriegseinsatz verschont bleibenden, weil für die Ausbildung benötigten Lehrer.

Daß diese Entwicklung nicht unabhängig von der eh nicht gerade schul- und bildungsfreundlichen NS-Politik gesehen werden konnte, beflügelte in der Hoffnung, daß der sogenannte Neuanfang nach 1945 eine grundlegende Änderung ermöglichen würde. Aber solche Hoffnung trog nicht nur, weil die Kontinuität in der Besetzung der politischen „Schaltstellen" den Neuanfang nicht zuließ, sondern auch weil die Okkupation des politischen Alltags durch die Bewältigung der Wiederaufbau- und Versorgungsprobleme keine konstruktive Utopien entstehen ließ. Was zum Beispiel im Ahlener Programm der CDU 1949 an Eingriffen in die Großindustrie gefordert wurde, war bereits 1953 aus dem Hamburger Programm derselben Partei verschwunden. Was für die Alliierten am deutschen Berufsbildungswesen völlig unverständlich war — daß Lehrlinge Arbeiter und keine Schüler seien —, sah sich in der für Deutschland gemäßen betriebsgebundenen Lehre vor allseits akzeptierte Formen der Berufsausbildung gestellt. Wie in **Kapitel 4** an handwerkspädagogischen Interpretationen der Berufsbildung demonstriert, verknüpfte sich solches Leitbild schnell wieder mit den berufsständischen Maximen einerseits und den Gemeinschaftsideologien — auch wenn sie von der DINTA-Zeit über die NS-Betriebsgemeinschaft eine geradezu gefährliche Perversion und Ausbeutung erfahren hatte — andererseits. Und

wer dennoch Zweifel anmeldete, beschwor nicht nur das verkehrte Bild von der Würde des Menschen und dem pädagogisch nötigen Umfang der „rauhen Luft des Betriebes", sondern war bereit, sich auf Experimente einzulassen, von deren auch gesellschaftspolitischer Gefahr er eigentlich überzeugt sein sollte. So nimmt es nicht wunder, daß selbst das von der Kultusministerkonferenz bestellte Gutachtergremium in der Klärung der ausbildungspolitischen Probleme 1952 an dem Institut der Betriebslehre nicht rüttelte. Berufspädagogisch durch die These vom „Betrieb als Erziehungsfaktor" flankiert, war selbst ein Ausbau des Berufsschulunterrichts nicht zu erreichen. Die Berufsschule blieb eine Komplettierungs-Institution, ganz so wie die Schule die Familienerziehung ergänzt. Zugespitzt in der später als geradezu gefährlich sich erweisenden Alternative „betriebsgebundene versus schulgebundene Berufserziehung" findet sich auch die Berufspädagogik in einer Diskussion wieder, die sie von ihrem wissenschaftlichen Anspruch her hätte versachlichen und auf den für sie vorrangig maßgeblichen politischen Kern zurückführen müssen, in der sie aber mit Rekurs auf die Verschulungsdebatte eine zuallererst legitimatorische Funktion übernahm: Beruf und Betrieb gehören zusammen, auch in der Phase der Jugenderziehung. Alles andere hätte für sie eine falsche Dualisierung bedeutet.

Daß die industriesoziologischen Befunde über die Entwicklung der „mechanisierten Produktion" und „die Zukunft der Arbeit" (G. Friedmann) in eine ganz andere Richtung wiesen und auch strukturelle Änderungen im Ausbildungssektor forderten, blieb darüber lange unbeachtet. Schon gar nicht akzeptabel schien es, die Berufsbildung als gesellschaftliche und darum öffentliche Aufgabe anzunehmen, und was als „Umbildungen im Berufsleben" bewußt wurde, sah sich restaurativer Klage über drohenden Verlust ausgeliefert. Diese schien dort am größten, wo die Mechanisierung und Rationalisierung am weitesten fortgeschritten waren: in der Industrie, und so war der Industrielehrling gegenüber dem des Handwerks eine auch pädagogisch geradezu gefährdete Figur. Die schon im 19. Jahrhundert in der Kulturkritik vorgebrachte Abwehr des „Industrialismus" erlebte darin eine Wiederbelebung, und da sich solches Denken mit der neuen Mittelstandsbewegung verband, gab es so gut wie keinen Widerspruch, die seit den zwanziger Jahren zwar nicht formal, aber doch faktisch zumindest stark unterlaufene Dualisierung des Ausbildungsrechts neu zu bekräftigen. Dabei wird dieser Effekt an kaum etwas so deutlich wie an der Aussetzung des 1951 in Berlin erlassenen, alle Wirtschaftsbereiche umfassenden Berufsausbildungsgesetzes zugunsten der 1953 verabschiedeten Handwerksordnung. Was handwerksrechtlich — etwa zur Bereinigung der Uneinheitlichkeit des Wirtschaftsrechts in den drei Westzonen — ein Fortschritt sein mochte, mußte dies nicht auch ausbildungsrechtlich sein, und wenn die Lehrlingsparagraphen der Handwerksordnung 1969 an das Berufsbildungsgesetz angepaßt wurden, so blieb die Trennung der beiden „Systeme" doch bestehen und gilt bis heute.

Neben dieser juristischen Systematisierung des Dualitätsprinzips trat eine weitere Dualität immer deutlicher hervor: die zwischen Lehre und Anlehre. Zwar gingen die Zahlen der Anlernlinge im Laufe der Zeit spürbar zurück, aber das Selektionsproblem, das mit dieser Ausbildungsform verknpüft war, kam damit durchaus nicht an sein Ende. Es bestand einmal im Zeichen des geschlechtsspezifisch geteilten Ausbildungsstellenmarktes fort und gelangte im Rahmen der sogenannten Stufenausbildung zu erneuter „Berühmtheit". Letztere wurde vor allem in den sechziger Jahren erprobt, durchgeführt und diskutiert. Auf die konkreten Lösungen soll hier nicht näher eingegangen werden. Zu erwähnen aber ist die in sie eingelagerte Dualität zwischen männlichem und weiblichem Ausbildungsmarkt. Trotz fast gleicher Anteile am Altersjahrgang sahen sich die Mädchen auf dem Ausbildungssektor in vielen Berufen völlig, in anderen weniger, aber doch deutlich verdrängt und auf bestimmte sogenannte weibliche Berufe abgedrängt. Das gleiche Bild zeigen die Berufsfachschulen, auf denen die Mädchen nach kurzer Zeit den Jungen in gewerblich-technischen Klassen Platz machen und in den kaufmännnischen Typ „überwechselten". Der damit dokumentierte Dualisierungseffekt hat sich unter den repressiven Bedingungen der Arbeitslosigkeit der späten siebziger und der achtziger Jahre nur noch verstärkt, bis mit Hilfe von Modellversuchen und Förderprogrammen wenigstens ein Stück weit gegengesteuert wurde.

Dennoch war der Kampf der Mädchen um Ausbildungsplätze damit allenfalls erleichtert, nicht aber ausgestanden. Zu festgefügt war die Struktur des Dualen Systems, das solche Dualisierung offenkundig zu verdecken half. Es erwies sich sogar auf erstaunliche Weise reformresistent, obwohl seit den frühen sechziger Jahren kein Zweifel mehr darüber bestehen konnte, daß das immer wieder beschworene Argument der Bewährtheit nicht mehr ausreichend würde, die bestehende Verfaßtheit zu legitimieren. Wie in **Kapitel 5** nachgezeichnet wurde, setzte eine breite Diskussion um die Reformrichtung ein. Daß reformiert und weiterentwickelt werden müsse, war unstrittig. Alle industriesoziologischen Befunde sprachen dagegen, sich auf der Maxime der späten fünfziger Jahre „Keine Experimente in der Berufsausbildung" auszuruhen. Sollte der Befund zunehmender Bedeutung produktionsunabhängiger oder tätigkeitsunspezifischer Qualifikationen didaktisch umgesetzt werden, so lief alles auf den Aufbau einer breiten Grundbildung einerseits und einen Ausbau des Berufsschulunterrichts andererseits hinaus. Dem zu akklamieren war das eine, das andere war zu realisieren, daß die Mehrzahl der Lehrlinge in Klein- und Mittelbetrieben ausgebildet wurden, bei denen das Grundbildungspostulat auf betriebsstrukturelle Widerstände stieß. So konkretisierte sich die Grundbildungsfrage schon bald als Lernortfrage, und ob dafür der 1964 vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen geprägte Begriff vom Dualen System eine Lösung anbot, muß im nachhinein stark bezweifelt werden. Schon die singularische Verwendung des Systembegriffs erwies sich als alle anderen Dualitäten des Ausbildungswesens verschleiernde Kategorie. So muß es als Irrtum bezeichnet werden, die beruflichen Vollzeitschulen als Berufsvorschulen aus dem

Ausbildungssektor auszugrenzen, sich — völlig an den Realitäten vorbei — auf die Etablierung eines Beruflichen Reifezeugnisses zu kaprizieren und von einer ausbildungspolitischen Harmonievorstellung aus nicht einmal die Defizitpunkte klar zu benennen. Dabei war der Konflikt zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften in der Lehrlingsfrage kaum noch zu überbrücken. Die Auseinandersetzung um die Notwendigkeit und die Ausgestaltung des Berufsbildungsgesetzes war nur der offen ausgetragene Teil der Kontroverse. Mehr berufsbildungsintern gewann sie nicht zuletzt in der Stufenausbildungsdebatte ihre berufsbildungspolitische Pointe: Ausbildung statt Auslese, Ausbildung statt Ausbeutung. In dem Kontext gewann die oben erwähnte Angelerntenfrage erneut an Relevanz, weil ein gerade von Mädchen stark fequentierter Ausbildungsberuf — die Einzelhandelskaufmanns-Ausbildung — so umgestaltet wurde, daß sich Auslese- mit Geschlechtsspezifik verknüpfte.

Wenn aber die Ausbildung in solcher Weise gestuft wurde, dann war leicht abzusehen, daß außerbetrieblich verbrachte Lernzeiten wenig Chance auf Anrechnung haben würden. Angesichts der Eindeutigkeit, mit der die Betriebsbindung der Lehre als „Grundsatz" vertreten und mit den Maximen einer „freiheitlichen Ordnung" verknüpft wurde, war abzusehen, daß hier kaum Entgegenkommen zu erwarten war. Das hatte zur Folge, daß vor allem unter dem Druck größer werdender Ausbildungsnachfrage — gespeist zum einen durch verändertes Bildungsverhalten und zum anderen durch steigende Bewerberzahlen — die beruflichen Vollzeitschulen ihrerseits unter Druck gerieten; genauer gesagt: unter einen doppelten Druck kamen. Einmal nämlich mußten sie immer mehr Schüler aufnehmen, und zum zweiten mußten sie sich den Anrechnungserfordernissen anpassen. Das aber bedeutete, wie in **Kapitel 6** ausführlich dargelegt, daß die ehemals recht breit gefaßte Grundbildungsidee zugunsten stärkerer Respezialisierung wo nicht aufgegeben, so doch stark modifiziert wurde. Das gilt für das Berufsgrundschuljahr noch stärker als für die Berufsfachschulen. Dennoch läßt sich ein zweifacher Trend ausmachen: Angesichts der kapazitären Engpässe auf dem Ausbildungssektor sollen sich die Schulcurricula den betrieblichen Vorgaben möglichst anpassen, und zugleich verlieren sie eben wegen dieser Engpässe für die beruflichen Karrieren der Schüler immer mehr an Funktion und Bedeutung, weil nicht zu sichern ist, einen dem absolvierten Curriculum sich anschließenden Ausbildungsplatz zu bekommen.

Wer aber annähme, daß solche gegenseitige Konterkarierung den Zulauf zu den beruflichen Vollzeitschulen verringert hätte, sah sich durch die Entwicklung der Schülerzahlen getäuscht. Nur offenbaren sie eine bisher so nicht bestehende neue Dualisierung des Berufsbildungssektors: Die Jungen konnten ihre Anzahl an betrieblichen Ausbildungsplätzen im Laufe der siebziger Jahre geringfügig erhöhen; gleichzeitig stieg aber der Anteil der Mädchen deutlich an. Zugleich aber entstand daneben ein vollzeitschulischer Ausbildungsraum, in dem die Zuwachsraten der Mädchen die der Jungen erheblich überholten. Das läßt das Fazit zu, daß der einem betrieblichen Ausbildungsplatz vorgeschaltete Berufsfachschulbesuch für die Mädchen zur Normalkarriere wurde. Mit anderen Worten: Der Mangel an Ausbildungsplätzen wird durch private Investitionen in schulische „Zwischen-Qualifizierung" überbrückt. Was zu Beginn der siebziger Jahre an Reform „unter öffentlicher Verantwortung" in Aussicht gestellt wurde, verschwand unter kapazitären Überhängen und hinter den wachsenden Zahlen der Arbeitslosigkeit. Beides zu bewältigen, nahm selbst der Staat seine inhalts- und strukturbezogenen Reformvorstellungen zugunsten quantitativer Entlastungsmaßnahmen schrittweise zurück. Das läßt sich kaum besser als an den Paradigmenwechseln der Finanzierungsdebatte erläutern. Das 1976 verabschiedete Ausbildungsplatzförderungsgesetz steht nicht mehr unter qualitativ bestimmten Konzepten, sondern unter quantitativen Überlegungen. Die Ausbildungskrise ist nicht mehr im Hinblick auf die ökonomisch-technischen Veränderungen und Anforderungen zu sehen, sondern im Hinblick auf die Höhe der ungestillten Ausbildungsplatznachfrage. Selbst das große didaktische Möglichkeiten enthaltende Lernortverbund-Konzept wird zum kapazitätsaufstockenden Instrument pervertiert. Erst im Laufe der achtziger Jahre gelingt es, sich aus den Fesseln der Quantifizierung von Problemen zu befreien und das Qualifizierungsthema wieder in den Mittelpunkt zu rücken.

Wie schwer man sich daran tat, zeigte die sogenannte Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroausbildungen. Fast zehn Jahre hat es gedauert, bis die zu klärenden Fragen und zu treffenden Struktur-Entscheidungen zu tragfähigen Vereinbarungen und ratifizierbaren Ausbildungsordnungen geführt wurden. **Kapitel 7** dokumentiert nicht nur diesen Klärungsprozeß, sondern erörtert von dem für die sogenannte Neuordnung maßgeblich gewordenen neuen Qualifikationsbegriff aus die Konsequenzen für das Duale System. Wenn darunter eine Art Normalverteilung von Lernzeiten zwischen Betrieb und Schule verstanden wird, so kommt diese immer mehr in Gefahr, weil der Erwerb von Handlungskompetenzen wie selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren der aufgetragenen Arbeiten auf eine Flexibilisierung der Lernzeiten-Anteile drängen wird. Wenn darunter die Funktionstrennung zwischen praktischem Lernen im Betrieb und theoretischem Lernen in der Schule verstanden wird, so zeichnet sich ab, daß der seit langem zu beobachtende Trend, zu einer anderen Funktionsteilung zu kommen, sich fortsetzt. Schon jetzt erteilen Betriebe theoretischen Unterricht und vermitteln Schulen fertigkeitswirksame Kurse. Wenn darunter die Dualität der Trägerschaft verstanden wird, die dem in der Regel privatwirtschaftlich bestimmten Betrieb die in der Regel öffentlich-rechtlich getragenen Schule im Sinne des Systems beiordnet, dann wird sich mit dem Ausbau der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und ihrer erheblichen Finanzierung aus öffentlichen Haushalten das Dualitätsgefüge zumindest lockern, wo nicht vor einer Neubestimmung sehen. Wenn darunter ein curricular mehr oder weniger locker verzahntes Gefüge verstanden wird, dann verlangt nicht nur das seit dem Ausbildungs-

platzförderungsgesetz von 1976 bzw. dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll 1972 vorgeschriebene Abstimmungsverfahren die stärkere Verschränkung schulischer und betrieblicher Ausbildungen, sondern auch der gestiegene Qualifikationsanspruch, dem anders als mit differenzierten Absprachen zwischen den verschiedenen Lernorten kaum zu genügen sein wird. Wer das allerdings als Festigung des Dualen Systems interpretiert, ist genötigt, genau anzugeben, was er unter Dualem System versteht. Angesichts der verschiedenen Dualitätsebenen, die in dieses so monolitisch gedeutete Duale System eingelagert sind, die es sowohl gefährden als auch, sich gegenseitig immer wieder im Gleichgewicht haltend, stabilisieren, sollte man den singular verwandten Begriff so schnell wie möglich verabschieden, wenn man damit mehr meint als eine Form der beruflichen Ausbildung, die hohe Lernzeitanteile in Betrieben vorsieht. Weit bevor der Terminus zur Verfügung stand, war die Auflösung des sozialisatorischen Gefüges der ständischen Berufserziehung durch Einfügung eines zweiten Lernortes ein fortschrittliches Moment. Daß die dafür maßgebliche berufsbildungspolitische Intention jetzt durch blindes Festhalten an historisch ja durchaus nicht zwingenden Ausbildungsstrukturen aufs Spiel gesetzt werden könnte, muß im Namen pädagogischer Ratio der Berufsbildung verhindert werden. Was sich in der Vergangenheit bewährt hat, muß dies nicht auch in der Zukunft leisten. Es geht um die Sicherung von Berufsausbildungsansprüchen, nicht um die eines etablierten Systems, sei es nun dual oder wie sonst strukturiert.

Kapitel C.13

Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich — Wandel des dualen Systems?

Gutachter:

Richard Huisinga
Heribert Wirtz
unter Mitarbeit von
Dirk Osthoff
Uwe Sause
Teilgutachten:
Antonius Lipsmeier

Untersuchungsauftrag:

Untersucht werden sollten: empirisch feststellbare oder absehbare Entwicklungstrends der Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse, Wandel der Berufs- und Qualifikationsstruktur, Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen sowie veränderte Ausbildungsstrukturen im Dienstleistungsbereich.

Zu diskutieren waren im einzelnen:

(1) Das Problem der Abgrenzung des Dienstleistungsbereichs von anderen Tätigkeitsbereichen;

(2) die Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse sowie

(3) der Qualifikationsforderungen in Dienstleistungsberufen;

(4) die Bedeutung neuer Lehr- und Lernformen, insbesondere im Kontext des Einsatzes von IuK-Technologien;

(5) die Berücksichtigung geänderter Qualifikationsanforderungen bei der beruflichen Neuordnung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich;

(6) Ausbildungsstrukturen im postsekundären Bereich und deren künftige Bedeutung;

(7) neue Wege der Verzahnung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung im Dienstleistungsbereich.

Zusammenfassung:

Die Fragen im Leistungsverzeichnis zu diesem Gutachten sind mehrfach auf verschiedenen Ebenen ineinander verschränkt. Daraus resultiert, daß jede Frage in einer anderen Wendung in fast allen Kapiteln behandelt wird. Wenn im folgenden eine Zusammenfassung entlang den Fragen vorgenommen wird, dann sind Verkürzungen und Vergröberungen der sehr komplexen Problemlage unvermeidbar. Deren angemessene Erfassung ist nur über die Langfassung des Gutachtens möglich, wie auch unsere spezifische Sicht und Argumentationsweise einschließlich der Ergebnisse in einer Zusammenfassung verlorengehen.

(1) FRAGE: Welche Tätigkeiten, Berufe und Ausbildungsverhältnisse gehören zum Dienstleistungsbereich (Abgrenzungsprobleme)?

Das Gutachten behandelt diese Frage in den Kapiteln zwei und drei. Auf der Basis der einschlägigen theoretischen Literatur können zumindest drei Denkfiguren des Dienstleistungsbereiches unterschieden werden. In der soziologischen Literatur wird fast ausschließlich von der Dienstleistungsgesellschaft gesprochen. Damit ist im Unterschied zur Industriegesellschaft gemeint, daß die leitenden Angestellten, die Techniker, die Ingenieure und Manager, aber auch qualifizierte Büroberufe das Gesamtbild der Gesellschaft bestimmen. Soweit von den Tätigkeiten dieser Gruppen gesprochen wird, handelt es sich um persönliche oder wissenschaftliche Dienste im Gesundheits-, im Bildungs- und Freizeitwesen. Eine politische Förderung der Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft sei wichtig aus Gründen der Arbeitsbeschaffung, der Fähigkeit zum Konsum und des Abbaus industriell-bürokratischer Züge.

Das berufspädagogische Denken orientiert sich weniger an Klassifikationsproblemen des Dienstleistungsbereiches oder an der Klärung dessen, was unter Dienstleistsungsgesellschaft zu verstehen ist, als vielmehr an der Dienstleistungsarbeit. Gesucht wird nach einem neuen Berufsverständnis, welches für die Ausbildung in allen Bereichen von Bedeutung sein könnte. Die sogenannten Schlüsselqualifi-

kationen gelten als dasjenige Element, welches das neue Berufsverständnis konstituiert. Des weiteren werden zwei Tätigkeitstypen unterschieden, nämlich ein Tun im Sinne des Herstellens oder Machens eines gegenständlichen Produktes und Tätigkeiten, die sich als „Handlung im Vollzug" bezeichnen lassen. Letztere gelten als Dienstleistungsarbeit. Allerdings wird auch betont, daß die Bestimmung des mit Dienstleistungsarbeit Gemeinten erst am Anfang stehe.

In der ökonomischen Theoriebildung finden sich zwei zentrale Denkfiguren. Bei der ersten handelt es sich um eine Einteilung der Volkswirtschaft unter dem Gesichtspunkt von Branchen. Diese Branchen können unter verschiedensten Aspekten betrachtet und zu Sektoren aggregiert werden. Die Kriterien der Einteilung variieren je nach Untersuchungsinteresse, so daß in diesem Sinne nicht von einem eindeutigen Begriff des Dienstleistungssektors gesprochen werden kann. So ist für Fourastié der Grad der Technisierung der Arbeit das Einteilungskriterium, während zum Beispiel für Clark die Ertragssituation bzw. die Preiselastizitäten das Kriterium darstellen. Gerade in der neueren Literatur findet sich der wichtige Hinweis, daß eine Abgrenzung, wie sie bei der Sektorbetrachtung entstehe, die Erkenntnis verstelle, nach welchen Gesetzmäßigkeiten Sektoren zusammenwirkten.

Die zweite Denkfigur geht von den Tätigkeiten aus und wird unter dem Begriff der funktionalen Sicht erörtert. Bei einer solchen Betrachtung zeigt sich allerdings, daß die Tätigkeiten sich nicht eindeutig Sektoren zuordnen lassen. Eine typische Dienstleistungsarbeit, die überall vorkommt, ist die Verarbeitung von Informationen. Sie streut über alle Branchen.

Die funktionale Betrachtung nach Tätigkeiten führt darüber hinaus zu dem Schluß, daß den Dienstleistungsbranchen keine Schlüsselrolle als autonomes Arbeitsreservoir zukommt und daß sich der von den Klassikern konstatierte Strukturwandel vor allem im produzierenden Gewerbe vollziehe.

Auch auf der Basis der sozial-empirischen Literatur und Daten ist die begriffliche Präzisierung des Dienstleistungsbereiches ein höchst kompliziertes klassifikatorisches Unterfangen. So mußten wir feststellen, daß es in der offiziellen Bundesstatistik den Begriff Dienstleistungsbereich bzw. Dienstleistungssektor nicht gibt. Gleichwohl werden wesentliche Daten der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung unter dem Gesichtspunkt der branchenmäßigen Entstehung veröffentlicht.

Soweit in der Bundesstatistik von Dienstleistungen (nicht Dienstleistungssektor) die Rede ist, handelt es sich um das Konglomerat einer statistischen Restgröße, die den Abteilungen 0 bis 6 der Wirtschaftszweigsystematik nicht zurechenbar ist.

Die Frage, welche Berufe zum Dienstleistungsbereich gehören, kann, streng genommen, nicht beantwortet werden, weil es den Dienstleistungsbereich nicht als eindeutig definierten gibt.

Es kann aber wie folgt differenziert werden:

Die Berufssystematik ist eine Klassifizierung der Tätigkeiten durch das Statistische Bundesamt. Den Grundstock der Klassifikation bilden circa 25.000 Berufsbenennungen. Diese werden aus der Volkszählung und anderen Erhebungen gewonnen. Darin enthalten sind auch die anerkannten, das heißt durch das Berufsbildungsgesetz geregelten Ausbildungsberufe und die Berufe mit geregelten Ausbildungsgängen an Berufsfachschulen, Fachschulen, in Betrieben und Verwaltungen sowie die Berufe nach einem Studium an Fachhochschulen bzw. Hochschulen. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Berufsbezeichnungen nach den Ausbildungsordnungen des Dualen Systems nur ein verschwindend kleiner Teil der insgesamt 25.000 Benennungen der Berufssystematik sind.

Von den sechs Berufsbereichen der Klassifikation umfaßt der Berufsbereich 5 die Dienstleistungsberufe.

Dieser unterteilt sich in die neun Berufsabschnitte a bis i:

5a Warenkaufleute,

5b Dienstleistungskaufleute und zugehörige Berufe,

5c Verkehrsberufe,

5d Organisations-, Verwaltungs-, Büroberufe,

5e Ordnungs-, Sicherheitsberufe,

5f Schriftwerksschaffende, schriftwerksordnende sowie künstlerische Berufe,

5g Gesundheitsdienstberufe,

5h Sozial- und Erziehungsberufe, anderweitig nicht genannte geistes- und naturwissenschaftliche Berufe,

5i Allgemeine Dienstleistungsberufe.

Diese Klassifikation nun ist anders geschnitten als die Branchen der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung. So werden zum Beispiel die Industriekaufleute als Ausbildungsberuf im Berufsabschnitt 5d unter Dienstleistungsberufe erfaßt; in der Statistik der Erwerbstätigen werden sie dagegen in der Mehrzahl unter Verarbeitendes Gewerbe ausgewiesen, weil sie dort tätig sind. Damit sind die Probleme nur angedeutet, die ausführlich in den Teilkapiteln 3.1; 3.2.4; 3.3 und 3.4 erörtert werden.

Ähnlich kompliziert verhält es sich mit der Zuordnung der Tätigkeiten zum Dienstleistungsbereich.

Angesichts der Mehrdimensionalität und Interdisziplinarität der terminologischen Problematik halten wir eine „Präzisierung" im Sinne einer neuen bzw. zusätzlichen Definition für wenig sinnvoll, wenn überhaupt möglich. Wir haben aber in den Kapiteln zwei und drei versucht, die Dimensionen der einzelnen theoretischen Ansätze und Sichtweisen des Dienstleistungsverständnisses, soweit sie das Duale System betreffen, so differenziert wie möglich darzustellen und durch tabellarische Übersichten die Lektüre zu erleichtern.

(2) **FRAGE:** Wie haben sich Angebot von und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sowie die Zahl der Beschäftigungs- und Ausbildungsverhältnisse in Teilbereichen entwickelt, und wie sind die Kernaussagen der verschiedenen Prognosen zum Dienstleistungssektor im Hinblick auf künftige Anforderungen an das Bildungs- und Ausbildungssystem einzuschätzen?

Betrachtet sei zunächst die Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt.

Die gemeldeten Berufsausbildungsstellen nach der Klassifikation der Dienstleistungsberufe (vgl. auch Frage 1) haben sich in den letzten fünf Jahren unterschiedlich entwickelt. Die Waren- und Dienstleistungskaufleute steigen von 1984 mit 95.000 gemeldeten Stellen auf 114.135 im Jahre 1988. Im gleichen Zeitraum fällt die Zahl der gemeldeten Stellen bei den Verkehrsberufen von 6.812 auf 6.326. Die Entwicklung der Organisations- und Verwaltungs- und Büroberufe (zu beachten ist, daß hierunter zum Beispiel auch die Industriekaufleute subsumiert werden) ist durch einen Anstieg um 12.000 Stellen von 76.279 auf 88.625 gekennzeichnet. Das Ausbildungsplatzangebot der Körperpflege- und Reinigungsberufe steigt gleichfalls an, und zwar von 28.697 auf 42.124. Insgesamt kann man also von einer gestiegenen Zahl an gemeldeten Stellen sprechen.

Das Verhalten der Nachfrager, der gemeldeten Bewerber also, verläuft genau umgekehrt. So verringert sich die Zahl der Stellensucher bei den Waren- und Dienstleistungskaufleuten von 135.905 im Jahre 1984 auf 111.484 im Jahr 1987. Starke Rückgänge haben auch die Körperpflege- und Reinigungsberufe zu verzeichnen. Zwar rückläufig, aber nicht in dem Ausmaß, wie bei den genannten Ausbildungsberufsgruppen, ist auch die Zahl der Bewerber um Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe. 1984 sind es 124.926 und 1988 nur 123.767 Gemeldete.

Nun spiegeln absolute Zahlen nicht in jedem Fall das, was unter strukturellen Gesichtspunkten von Bedeutung ist. Hier müssen die absoluten Zahlen mit den relativen Zahlen konfrontiert werden. Die Gegenüberstellung zeigt, daß der Anteil der Dienstleistungsberufe an allen Ausbildungsberufen über die Jahre 1970 bis 1987 zwischen 44 % und 47 % schwankt. Wie auch die Berufswahl-Verteilung bei den am häufigsten besetzten Berufen zeigt, gibt es relativ überdauernde und geschlechtsspezifische Muster für die Wahl des Ausbildungsberufes. Diese Muster und Verhaltensstrukturen dürften schwerlich durch eine ökonomisch motivierte Angebots- bzw. Nachfragepolitik zu steuern sein.

Im Rahmen der Statistik „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit" (Fachserie 1, Reihe 4.1.2) veröffentlicht das Statistische Bundesamt die Erwerbstätigenzahlen nach Berufsgruppen und Wirtschaftszweigen. Die Ergebnisse der Jahre 1976 bis 1987 zeigen nun, daß circa 62 % der Dienstleistungsberufe stark über die Branchen streuen. Die Verwendung der Gesamtzahlen der Dienstleistungsberufe zum Zwecke der Abschätzung eines bildungspolitischen Programms, welches sich auf die Branchen oder gar Sektoren bezöge, wäre darum höchst fatal.

Gleichwohl sei aus informatorischen Zwecken die zahlenmäßige Entwicklung nach der Systematik der Berufe skizziert, wobei man sich auch immer vor Augen halten muß, daß die ausgewiesenen Erwerbstätigen nicht zugleich auch den Ausbildungsberuf erlernt haben müssen.

Die erwerbstätigen Warenkaufleute haben über den Zeitraum 1976 bis 1987 einen kontinuierlichen Anstieg von (in 1000) 1.964 auf 2.106 zu verzeichnen. Die Erwerbstätigen in den Berufen des Landverkehrs dagegen nehmen von 928 auf 816 ab. Indifferent verhalten sich die Erfaßten in den Berufsgruppen Lagerverwalter, Unternehmer etc. und Abgeordnete. Die als Rechnungskaufleute ausgewiesenen Erwerbstätigen fallen von 503 im Jahre 1976 auf 482 im Jahre 1980, steigen dann aber an auf 652 im Jahre 1987. Die große Gruppe der Bürofach- und Bürohilfskräfte entwickelt sich ebenfalls indifferent. 1976 sind es 3.380 Erwerbstätige, 1980 schon 3.804, aber bereits 1985 nur noch 3.462. Demgegenüber steigt die Zahl der Erwerbstätigen in dieser Berufsgruppe 1987 wieder auf 3.652 an. Einen eindeutigen Rückgang haben die Reinigungsberufe zu verzeichnen.

Betrachtet man diese Zahlen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Strukturberichterstattung sowie der Prognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, dann kommt man zu folgendem vergleichenden Schluß:

(a) Diejenigen Institute, welche die Strukturberichterstattung tragen, artikulieren sich im Hinblick auf die ökonomische Dimensionierung der Dienstleistungshypothese äußerst vorsichtig. So stellt zum Beispiel das Rheinisch-Westfälische Institut für Wirtschaftsforschung (RWI) heraus, daß die „Arbeitsplatzgewinne" zentral durch eine starke Zunahme in den siebziger Jahren bedingt sind. Für die Gruppe der Bürofach- und Bürohilfskräfte heißt dies konkret eine Zunahme um 300.000 Arbeitsplätze, die sich aber aus einem Zugang von 770.000 bis 1980 und einer Abnahme ab 1980 um 430.000 ergeben. Zu den Gewinnern zählt man die sogenannten kollektiven Dienstleistungen, also Hoheitsberufe, Gesundheits- und Veterinärberufe sowie Berufe in Bildung und Wissenschaft. Sie sind aber im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) keine Ausbildungsberufe.

Hier nun ist vor allem für bildungspolitische Einschätzungen von Bedeutung, was das Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung über die Kategorie Dienstleistungsberufe aussagt, nämlich daß diese viel zu unscharf sei, um die Vorgänge der Neuorganisation betrieblicher Funktionsspektren abbilden zu können. Und ähnlich äußert sich das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): Einer Interpretation von berufsbezogenen Auswertungen derartigen statistischen Materials sei mit größter Skepsis zu begegnen. Die genannten Forschungsinstitute haben gute Gründe für ihre Vorbehalte. Sie liegen vor allem, wie wir im dritten Kapitel ausgeführt haben, in der Art der Entstehung des statistischen Materials.

(b) Von den einschlägigen Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

(IAB) war die Studie „Die Zukunft der Arbeitslandschaft" von besonderem Interesse. Die Quintessenz lautet: Zwar nehme die Zahl der Beschäftigten im Dienstleistungssektor im Zeitraum von 1990 bis 2000 absolut um rund eine auf etwa 10 Millionen zu, wobei allerdings die Entwicklung in den einzelnen Branchen unterschiedlich verlaufen werde; von relativen Rückgängen würden aber die Branchen Kredit und Versicherungen, Gesundheits- und Veterinärwesen sowie Bildung, Erziehung und Sport betroffen sein. An Gewicht gewinnen würden die Branchen Medien, Kunst und Unterhaltung, Beratung, Architektur, Staat, Sonstige Dienstleistungen und Organisationen ohne Erwerbscharakter. Für die bildungspolitische Folgenabschätzung sei die Verteilung der Erwerbstätigen nach Tätigkeitsgruppen aussagekräftig. Danach werde in Zukunft mit einer Polarisierung zwischen einfachen Handelstätigkeiten und beratungsintensiven Vermittlungs- und Verkaufstätigkeiten zu rechnen sein. Für die Bürotätigkeiten wird insgesamt ein Rückgang im oben erwähnten Zeitraum erwartet. Den sogenannten dispositiven Tätigkeiten (Forschung, Management, Führung) werden Entwicklungschancen eingeräumt. Demgegenüber werde sich die Gruppe der „in Ausbildung befindlichen Personen" um etwa 310.000 reduzieren.

Die den Gutachtern nur in rudimentärer Form vorliegenden, noch nicht veröffentlichten und noch nicht zitierfähigen Fortschreibungen der Prognosen kommen zu keinem grundlegend anderen Ergebnis.

Wir stehen den Schlußfolgerungen der IAB-Prognos-Studie kritisch gegenüber und teilen nicht die Auffassung des IAB, daß sich aus seinem Tätigkeitskonzept realistische Schlüsse für Anforderungen an das Bildungs- und Ausbildungssystem ziehen lassen. Wir begründen dies wie folgt:

(a) Die Tätigkeitsgruppen sind lediglich konstruiert und nicht empirisch gewonnen und evaluiert.

(b) Die Tätigkeitsstruktur realisiert sich ausschließlich als Verteilung der Beschäftigten. Die tatsächliche qualitative Veränderung in den Bereichen bleibt aber völlig offen.

(c) Die Aggregation erfolgt auf einem so hohen volkswirtschaftlichen Niveau, daß sich kein bildungspolitisch aussagekräftiger Zusammenhang zwischen den Tätigkeiten und dem Berufs- und Ausbildungssystem herstellen läßt.

(3) FRAGE: Wie haben sich die Qualifikationsanforderungen in den klassischen Dienstleistungsberufen (Büro, Verwaltung, Handel, Banken, Versicherungen), in den Helfer-Berufen (zum Beispiel Anwaltsgehilfe/in), und in den neuartigen Dienstleistungen (Berater-Berufe) verändert, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von berufsfachlichen, berufsübergreifenden und allgemeinbildenden Inhalten?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist man auf drei Forschungsfelder verwiesen: die qualitative empirische Sozialforschung, die Analyse der Neuordnungen und die Berufsbildungsforschung.

Bezüglich einer detaillierten Analyse der Neuordnungen verweisen wir auf die Beantwortung der Frage fünf, die wir im sechsten Kapitel vorgenommen haben.

Allgemein gilt aber: Bei den Ausbildungsordnungen handelt es sich um juristische bzw. normative Rahmenvorgaben, die Mindestanforderungen darstellen und sich nicht an den „fortschrittlichsten" Betrieben orientieren. Deswegen lassen sich daraus keine Aussagen über tatsächliche Anforderungen in den Betrieben ableiten. Auch muß bedacht werden, daß die Ordnungsmittel durch ihre Konstruktion einen Kompromiß der Tarifparteien darstellen, der nicht in jedem Fall identisch mit den Interessen der unmittelbar betroffenen Betriebe ist. Gegenüber den Ausbildungsordnungen entwickelt sich aufgrund der jeweils spezifischen Markt-, Konkurrenz- und Produktionsstrukturen eine Ausbildungsrealität, die weit über oder auch unter den Vorgaben der Ausbildungsordnung liegen kann. Zu dieser Gesamtlage gibt es bisher keine systematische Forschung, und es lag jenseits der Möglichkeiten dieses Gutachtens, die erhebliche Forschungslücke zu schließen.

Wir haben versucht, die Defizite in der Materiallage so zu überwinden, daß wir in Kapitel sechs exemplarisch, aber sehr ausführlich auf die Neuordnungen eingehen und in Kapitel vier (Wandel der Arbeits- und Qualifikationsstruktur) die zentralen Ergebnisse der qualitativen Sozialforschung wiedergeben und beurteilen. Diese Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die These von der zunehmenden Abstraktion des Qualifikationsprozesses bezüglich der konkret stofflichen Sphäre scheint bestätigt. Die Erhöhung des Niveaus organisatorischer, kommunikativer und theoretischer Anforderungen läßt sich pauschal nicht bejahen. Der richtige Einsatz und die richtige Bedienung des Computers zwinge den Angestellten, so Baethge/Oberbeck, in ein Netz von **systemvermittelter** Kommunikation und Kontrolle bei gleichzeitiger Verringerung des Erfahrungswissens.

Die Anforderungen an Fachwissen (der Begriff bleibt in der Literatur relativ unbestimmt!) lassen sich noch nicht endgültig einschätzen, außer daß bei akquisitionsorientierten Tätigkeiten solches Fachwissen relevant wird, das die ökonomische und technische Situation seitens der potentiellen Kunden betrifft (vgl. auch unsere Studie „Versicherungen" in Kapitel vier, die eine Polarisierung zwischen Formal-Qualifikationen und real erforderlichen Kenntnissen signalisiert).

Als trendmäßige Entwicklung stellen Baethge/Oberbeck heraus:

— Deutlicher Bedarfsrückgang bei Bürohilfskräften, zuarbeitendem Personal und Routinesachbearbeitern;

— Rückläufige Tendenzen zumindest bei dem (auch bisher schon degressiven) Zuwachs an qualifiziertem Personal;

— Verstärkter Rückgriff auf Abiturienten und Hochschulabsolventen und damit für die verbleibenden Angestellten Polarisierung der Ausbildung durch Ausweitung der Ausbildung für Bürokaufleute und Bürogehilfen/innen einerseits und neue Angebote für Abiturienten andererseits;

— Neuer Arbeitshabitus durch höhere Aggressivität am Markt, Radikalisierung des innerbetrieblichen Ertragsdenkens und entsprechend effizientem Einsatz der IuK-Techniken; steigender Bedarf an allgemeinen intellektuellen Befähigungen.

Baethge/Oberbeck kommen insgesamt zu dem Schluß, daß keine exakt quantifizierbaren Prognosen bezüglich der Beschäftigungs- und Qualifikationseffekte der neuen Bürotechniken möglich seien, und sie weisen in diesem Zusammenhang auch die methodischen Mängel solcher empirischen Studien nach, die anderes behaupten (vgl. auch unsere Analysen in Kapitel drei).

Da immer wieder höchst eigenwillige, auch beschönigende Interpretationen der Studie von Baethge/Oberbeck zu beobachten sind, sei auf unsere ausführliche Darstellung und Kritik der Forschungsergebnisse in Kapitel vier aufmerksam gemacht.

Die Berufsbildungsforschung legt, was die Frage drei betrifft, den aktuellen Forschungsschwerpunkt auf Modellversuche. So muß konstatiert werden, daß die Dienstleistungsberufe sowohl im Hinblick auf die berufliche Bildung als auch auf die Arbeitssituationen weitgehend unerforscht sind (vgl. Thomas 1989). Die insgesamt vorhandene Forschung über die Auswirkungen von Technologie und Technikeinsatz, über den Wandel der Berufsstrukturen und berufliche Entwicklungsperspektiven betrachtet „Qualifikation" vorwiegend unter dem Gesichtspunkt formaler Abschlüsse. Entgegen einer weitverbreiteten Annahme sind wir daher der Meinung, daß es in der Bundesrepublik keine in die berufsbildungsbezogene Didaktik einmündbare Qualifikationsforschung gibt und daß diese entwickelt werden müßte.

(4) FRAGE: Welche Bedeutung haben in der kaufmännisch/verwaltenden Ausbildung simulative Verfahren (Lernbüros, Schein- und Übungsfirmen) mit Anwendung von IuK-Technologien, und wie sind diese im Hinblick auf das Erreichen der Ausbildungsziele: Fach-, Personal- und Sozialkompetenz zu beurteilen? Welche weiteren Konsequenzen ergeben sich gegebenenfalls daraus für die (Neu-)Profilierung der beiden Lernorte im Dualen System?

Der Begriff Simulation ist berufs- und wirtschaftspädagogisch nicht geklärt, und es gibt auch keine Didaktik, welche das über den Lernort-Aspekt hinausreichende Gesamtspektrum simulativer Ausbildungsmöglichkeiten erfaßt. Im allgemeinen werden die folgenden Lernarrangements als simulative Verfahren bezeichnet:

— Lernbüro (Nicht realer Geschäftsbetrieb/Schule)

— Übungsfirma (Nichtrealer Geschäftsbetrieb/Betrieb)

— Scheinfirma (Nichtreales kaufmännisches Gesamtunternehmen in oder an Schulen)

— Computer-Based Training

— Plan- und Rollenspiele.

Seitens der Betriebe läßt sich beobachten, daß Auszubildende mit hoher Allgemeinbildung Juniorfirmen betreiben (Filialen, Abteilungen oder ökonomisch eigenständige Unternehmen wie zum Beispiel Hotels). Das nicht-betriebliche Lernbüro wird dagegen vorzugsweise in der vorberuflichen Bildung oder in der Ausbildung benachteiligter bzw. beeinträchtigter Jugendlicher eingesetzt.

Material, welches einen quantitativen Überblick über die Verbreitung der genannten Lernarrangements und/oder deren Verzahnung mit der theoretischen und praktischen Seite von Ausbildung böte, ist nicht vorhanden. (In diesem Zusammenhang muß mit allem Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß es im Bereich der beruflichen Bildung keine hinreichende Transferforschung gibt). Vorhanden sind eine Reihe von Darstellungen über die Prinzipien von Lernbüros und Übungsfirmen sowie über Modellversuche zur Implementation der IuK-Techniken in der kaufmännischen Ausbildung. Alle Modellversuche basieren mehr oder minder ausgeprägt auf der auch in der Praxis sehr verbreiteten handlungsorientierten Didaktik. Sie hat den Anspruch, die Einheit von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz durch möglichst autonome und kooperative, praktische Abwicklung von Geschäftsvorfällen zu realisieren. Theoretisch basiert die handlungsorientierte Didaktik, die inzwischen von berufspädagogisch-wissenschaftlicher Seite differenziert wurde (unter anderem Czycholl/Ebner 1988; vgl. auch das Teilgutachten von Prof. Dr. Lipsmeier zu den Fragen sechs und sieben), auf der arbeitspsychologischen Handlungstheorie. Insofern sich diese nicht für Prozesse der Bildung im Sinne der **Entwicklung und Entfaltung des** Humanvermögens eignet, ist in der Praxis weithin eine Reduktion auf operative Kompetenzen feststellbar.

Aus Gründen, die genauer zu erforschen wären, wirft die Verzahnung von Theoriewissen, Handlungswissen und übergreifenden, allgemeinen Qualifikationen auch in den Lernbüros Probleme auf.

Was die Konsequenzen für die Lernorte angeht, so müssen, zunächst nur pädagogisch gedacht, wohl aus dem notwendigen didaktischen Zusammenhang von Ziel, Inhalt und Methode heraus neuartige bildungspolitische Wege gefunden werden, weil die bisherige Aufteilung der Lernorte nach Theorie einerseits und praktischem Tun andererseits aufgrund der Verwissenschaftlichung der Arbeitsprozesse nicht mehr aufrechterhalten werden kann.

Die bildungspolitisch weitergehende Dimension der Neuprofilierung der Lernorte beurteilen wir vor dem Hintergrund dessen, was in Kapitel 5.2 „die Ausbildungslogistik der betrieblichen Ausbildung" genannt wird. Darin, soviel sei hier gesagt, erhält die Ausbildung gegenwärtig einen organisatorisch-strategischen Stellenwert innerhalb des betrieblichen

Funktionsgefüges. Dessen endgültige Konkretion ist noch offen.

(5) FRAGE: Wie werden die geänderten Qualifikationsanforderungen bei der beruflichen Neuordnung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich bislang berücksichtigt?

Wie wir bei der Beantwortung der Frage nach den Qualifikationsveränderungen gesehen haben, gibt es im Detail weder allgemein gültige noch verläßliche Aussagen darüber, welches die neuen Qualifikationsanforderungen in welchen Bereichen zu sein hätten. Einigkeit herrscht jedoch darüber, daß die IuK-Techniken und der Umgang mit Systemen zu berücksichtigen seien und daß es mehr auf extrafunktionale denn auf funktionale Qualifikationen ankomme. Auf diese Faktoren hin haben wir diejenigen Ausbildungsberufe im Dienstleistungsbereich genauer betrachtet, die ab 1977 neu geordnet worden sind. Es handelt sich um die Berufe:

Versicherungskaufmann, Industriekaufmann, Bankkaufmann, Kaufmann/frau im Einzelhandel, Fachgehilfe/in in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen, Verwaltungsfachangestellter/te, Speditionskaufmann/frau, Arzthelfer/in, Bauzeichner/in, Anwaltsgehilfe/in.

Alle Neuordnungen (auch die noch nicht verabschiedeten für die Bürowirtschaft) berücksichtigen die IuK-Technik oder zumindest die Datenverarbeitung. Bei den Lernzielen dominieren die Datenerfassung und Kenntnisse über apparative Konfigurationen. Die Zielorientierung bewegt sich auf der Ebene des Beschreiben-Könnens und der praktischen Operationen. Ein Zusammenhang zwischen den in den Ausbildungsrahmenplänen genannten Fertigkeiten und Kenntnisse und den allseits geforderten Schlüsselqualifikationen wird nicht explizit gemacht.

Am Themenkomplex Warenwirtschaftssystem kann man besonders gut erkennen, daß die Gefahr einer Reduktion der qualifikatorischen Substanz auf die temporären Produktionsbedürfnisse und Ertragsinteressen der Betriebe akut ist, da solche Qualifikationen, die betriebswirtschaftlich, volkswirtschaftlich und gesellschaftspolitisch über die fachlich-warenbezogenen Fertigkeiten und Kenntnisse hinausweisen, nicht berücksichtigt werden. Ein bereits vorliegender, im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelter Modellentwurf zur Modularisierung des Komplexes Warenwirtschaftssystem und zur diesbezüglichen Verschränkung von Aus- und Weiterbildung (Walter-Lezius 1989) veranschaulicht drastisch, wie bildungsbezogene Postulate einerseits und didaktische Realisierung andererseits auseinanderfallen.

Aus bildungsbezogener Sicht und im Hinblick auf eine kaufmännische Qualifizierung, die den heute erforderlichen berufsübergreifenden Charakter hätte, können die bisherigen Neuordnungen nicht als Fortschritt gewertet werden. Dieses Urteil besagt jedoch nichts über den tarifpolitischen Wert der Neuordnungen und die Möglichkeiten, bei der Realisierung der Ausbildung über die Mindestanforderungen der Ordnungsmittel hinauszugehen. Allerdings setzt solches eine hohe pädagogische Professionalität der Ausbildenden voraus, und es verlangt andere Rahmenbedingungen an den Lernorten, insbesondere seitens der Berufsschule (Zeitkontingente, Ausstattung, didaktische Autonomie).

(6) FRAGE: Welche neuen Strukturen der Berufsausbildung entwickeln sich im Bereich postsekundärer Bildung mit einem je spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnis („alternierend"), das heißt hier jenseits der klassischen Hochschulausbildung, und auch der Ausbildung im Dualen System (zum Beispiel Berufsakademien, vollzeitschulische oder betriebliche Ausbildungen, Assistentenberufe und andere), und wie sind diese zu beurteilen im Hinblick auf die bildungspolitischen Anforderungen und Ziele einer zukunftsträchtigen Erstausbildung?
(Bearbeitung: Antonius Lipsmeier)

Als Möglichkeit einer Definition des postsekundären Sektors wird vom Gutachter vorgeschlagen:

„Unter dem Begriff ‚postsekundärer Bereich' werden alle Bildungseinrichtungen und -maßnahmen subsumiert, die jenseits des Sekundarbereichs II (unter Einschluß des Dualen Systems und derjenigen beruflichen Vollzeitschulen, die solche Qualifikationen vermitteln, die denjenigen des Dualen Systems und den darunter liegenden vergleichbar sind) und außerhalb sowohl des Universitätsbereichs (Universitäten und vergleichbare Bildungsinstitutionen; Fachhochschulen) als auch des klassischen quartären Sektors (Einrichtungen/Maßnahmen der allgemeinen und politischen Weiterbildung) berufliche/arbeitsmarktrelevante Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten" (vgl. S. 3 des Teilgutachtens).

Seit Anfang der siebziger Jahre differenziert sich der postsekundäre Bereich (im engeren Sinne) des Bildungswesens, ohne daß er eine Eigenständigkeit bekam. Im Gegenteil: Die Aufteilung des gesamten Bildungsbereichs in die Stufen

- Elementarbereich,
- Primarbereich,
- Sekundarbereich I,
- Sekundarbereich II,
- Tertiärer Bereich und
- Weiterbildung

schien mit dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats von 1970 und dem Bildungsgesamtplan der BLK von 1973 festgeschrieben zu sein. Das Problem im „mittleren Bereich" war jedoch erkannt worden, vor allem im Kontext mit dem „upgrading" der „Höheren Fachschulen" zu Fachhochschulen und den in diesem Zusammenhang entstehenden Fachoberschulen. Der Deutsche Bildungsrat diskutierte dieses Problem unter dem Aspekt der „Stufung" (Strukturplan 1970, 179 ff.).

Seine Stärke, seine Eigenständigkeit und seine Bedeutung gewinnt der Bereich mittlerer Qualifizierung in der BRD besonders aus der — verglichen mit anderen Industrieländern — außerordentlich hohen Ausbildungsquote auf Facharbeiter- bzw. Gehilfen-

ebene, also in der beruflichen Erstausbildung, die bei etwa 70 %, bezogen auf die relevanten Altersjahrgänge, liegt. Die These, die in der vergleichenden Berufsbildungsforschung durchaus anzutreffen ist, daß nämlich eine besonders hohe Bedeutung postsekundärer (beruflicher) Bildung und auch beruflicher Erstausbildung in der Sekundarstufe II läge, eine These, die etwa für das französische Bildungssystem vertreten wird (Michel), diese These findet für die BRD nicht ihre Bestätigung; das Gegenteil ist vielmehr der Fall. Dieser Bildungsbereich bedarf nicht nur des weiteren quantitativen Ausbaus, sondern auch der vermehrten (nicht gänzlichen) ordnungspolitischen Strukturierung, vor allem hinsichtlich der Beziehungen der hier erwerbbaren Qualifikationen und der Berechtigungen.

(7) **FRAGE:** Welche neuen Wege der Verzahnung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung werden aufgrund höherer theoretischer Ansprüche und neuer Lehr-/Lernmethoden im Dienstleistungsbereich derzeit beschritten? Welche besonderen Erfahrungen liegen hierzu außer in der Bundesrepublik Deutschland in ausgewählten Ländern des europäischen Auslandes vor und wie sind diese gegebenenfalls zu bewerten?
(Bearbeitung: Antonius Lipsmeier)

Trotz des gegenwärtig zu beobachtenden Methodenbooms in der beruflichen Erstausbildung ist nahezu nichts über Faktoren bekannt, welche von der Seite des Lernens her die berufliche Weiterbildung stimulieren oder hemmen würden. Dies gilt auch für den Zusammenhang zwischen Curricula und Lernmethoden. Dieses Defizit liegt darin begründet, daß sowohl die curriculare als auch die ausbildungs- und unterrichtsmethodische Forschung für die berufliche Erstausbildung sich nicht auf einem solchen Stand befinden. Dies läßt dringend die Intensivierung entsprechender Forschung notwendig werden.

Eine Kontinuität zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung hätte außer der Teilnehmerkontinuität Fragen der Verzahnung von Lernorten und Probleme des Zusammenhangs von Sozialisation und Motivation genauer zu untersuchen.

Die Regelungen für die berufliche Fortbildung bieten das Bild einer völlig ungeordneten und teilweise willkürlich anmutenden Vielfalt. Unter dem Aspekt einer besseren Transparenz wird daher teilweise eine Verstärkung ordnungspolitischer Maßnahmen gewünscht (vgl. Kau/Ehmann 1986). Zu nennen wäre aber auch eine integrierte Aus- und Weiterbildungsberatung oder eine integrierte finanzielle Förderung als Möglichkeiten der Verzahnung. Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, daß in letzter Zeit die Verzahnung von kaufmännisch-verwaltender und gewerblich-technischer Aus- und Weiterbildung wieder als besonders dringlich betrachtet wird.

Was die Erfahrungen im europäischen Ausland angeht, so kann zusammenfassend gesagt werden, daß die Verzahnungen insbesondere in Österreich, der Schweiz, Großbritannien und Frankreich nicht besser sind als in der Bundesrepublik.

In der Zusammenfassung zitierte Literatur:

Baethge, M./Oberbeck, H. 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt

Czycholl, R./Ebner, H. 1988: Zur Kritik handlungsorientierter Didaktik in der Wirtschaftslehre. Oldenburg

Deutscher Bildungsrat 1970 (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Kau, W./Ehmann, C. 1986: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995. Berlin/Bonn

Thomas, V. 1989: Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung. Bonn

Walter-Lezius, H.-J. 1989: Konsequenzen des Einsatzes von Warenwirtschaftssystemen im Handel für die Beschäftigten und deren Qualifizierung. BIBB (Hrsg.): Fachinformationen Heft 1. Berlin, Bonn

Kapitel C.14

Evaluation des Standes der Forschung zur kompensatorischen und interkulturellen Bildung ausländischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland

Gutachter:

Leonie Herwartz-Emden
unter Mitarbeit von
Cornelia Mansfeld
Kornelia Schilli

Untersuchungsauftrag:

In diesem Gutachten sollten anhand vorliegender Untersuchungen und der Ergebnisse von Modellversuchen zu Fragen der interkulturellen Bildung die Migrantenfamilie und die Rollen und Funktionen ihrer Mitglieder dargestellt werden. Besonders sollte auch auf die Frauenrolle in der Migrantenfamilie eingegangen werden. Geklärt werden sollte, wie die Lebensphase der ausländischen Jugendlichen als Mitglied einer Migrantenfamilie verläuft und welche Lebensperspektiven sie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Europäischen Gemeinschaft haben. Weiter sollte die Frauenrolle in der Migrantenfamilie beschrieben und bewertet werden.

Hiervon ausgehend sollten mögliche Konsequenzen für die interkulturelle Bildung und für die Berufseinmündung ausländischer und deutscher Jugendlicher dargestellt werden. Über den bildungspolitischen Handlungsbedarf hinaus sollte auch ausgeführt werden, in welchen Bereichen noch Forschungsbedarf besteht.

Zusammenfassung:

Ausgehend von einer statistischen Analyse des Schulbesuchs ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland wird im ersten Teil des Gutachtens festgestellt, daß seit 1984 ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils ausländischer Schüler im deutschen Schulsystem zu beobachten ist. Für die Zukunft wird davon ausgegangen, daß — aufgrund demographischer Entwicklungen, die einhergehen mit Veränderungen in der Altersstruktur der deutschen Bevölkerung — weiterhin mit einem Anstieg zu rechnen sein wird.

Die Position der ausländischen Schüler, verglichen mit deutschen Schülern, hat sich, was ihre Abschlüsse anbetrifft, in den letzten Jahren zwar verbessert, dennoch bleiben sie weiterhin in weiterführenden Schulabschlüssen sowie in den entsprechenden Schulzweigen unterrepräsentiert. Einzig für den Bereich der Gesamtschule wird eine positive Prognose gegeben. Die Situation der beruflichen Bildung von ausländischen Jugendlichen in der Bundesrepublik ist ebenfalls dadurch zu charakterisieren, daß in Zukunft von einem verstärkten Andrang ausländischer Jugendlicher auf den Arbeitsmarkt ausgegangen werden kann. Die Chancen für ausländische Jugendliche, einen Ausbildungsplatz zu finden, sind jedoch weiterhin gering und richten sich vor allem auf einen Beschäftigungsbereich, nämlich das Handwerk. Problematisch ist für ausländische Jugendliche vor allem die Phase des Übergangs aus dem allgemeinbildenden Schulwesen in das Beschäftigungssystem; bei den Problemen der Berufsfindung werden die Jugendlichen unzureichend unterstützt.

Im Vergleich der bundesdeutschen Situation zu der Situation in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft fällt im zweiten Teil des Gutachtens besonders auf, daß die Situation der ausländischen Jugendlichen im europäischen Raum sich ähnlich problematisch darstellt wie in der Bundesrepublik Deutschland: Entgegen ihrer Funktion, die Veränderungen in der Altersstruktur der europäischen Bevölkerung auszugleichen und entsprechende Arbeitsmarktprobleme in den nächsten zwanzig bis dreißig Jahren zumindest abzuschwächen, ist die soziale Position der Jugendlichen durch hohe Marginalität, Segregation, Chancen- und Perspektivlosigkeit gekennzeichnet. Im Schulwesen der einzelnen Länder haben sie größtenteils schlechtere Chancen als die inländischen Jugendlichen. Die Situation in der Berufsbildung stellt sich ähnlich dar, auch hier übernehmen die einzelnen Mitgliedstaaten zu wenig Verantwortung — womit sie weitgehend das Potential, das diese Jugendlichen bieten, verkennen.

Die Europäische Gemeinschaft als politische Einheit hat bisher keine einheitliche Linie für eine Bildungspolitik in bezug auf Migrantenjugendliche entwickelt; entsprechende Direktiven, Maßnahmen und Programme wurden nur unzureichend in den einzelnen Ländern umgesetzt. Das LINGUA-Programm, das in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft ab 1990 verwirklicht werden wird, bietet jedoch Perspektiven, die auf eine Politik der Chancengleichheit hinauslaufen. Es beinhaltet die Prämisse der Gleichwertigkeit aller in der Europäischen Gemeinschaft vertretenen Sprachen und Kulturen. Weiterhin deuten Diskussionen sowie vorliegende Konzepte auf verschiedenen Ebenen der politischen Einheit EG darauf hin, daß ein Diskussionsprozeß im Gange ist, der auf eine einheitliche bildungspolitische Linie zur Besserung der Situation der Migrantenjugendlichen abzielt. „Interkulturelle Erziehung für alle" wird dabei als Perspektive entwickelt.

Im sich anschließenden dritten Teil des Gutachtens wird die Situation der Migrantenfamilie in der Bundesrepublik Deutschland sowie der Forschungsstand zum Thema Migrantenfamilie diskutiert und evaluiert: Die Migrantenfamilie läßt sich als ein Typ von Familie bezeichnen, der einem rapiden sozialen Wandel mit den daraus resultierenden Konsequenzen und Veränderungen unterliegt und damit eine hohe Variabilität und Anpassungsbereitschaft zeigt. Ein Blick in die jüngsten empirischen Untersuchungen zur Migrantenfamilie zeigt, daß viele entscheidende Lebensbereiche sowie entsprechende Verhaltensweisen, auch generativer Art, von Veränderungen betroffen sind. Erziehungsstil und Erziehungsziele unterliegen ebenfalls entsprechenden Veränderungen, die nicht unabhängig zu sehen sind von den Einflüssen der Aufnahmegesellschaft. Die Funktion der Migrantenfamilie selbst für die nachwachsende Generation kann jedoch keineswegs als eine dysfunktionale beschrieben werden — wie es in vielen Untersuchungen zu diesem Bereich geschah. Die Forschung zum Thema Migrantenfamilie zeichnet sich insgesamt dadurch aus, daß sie nicht unwesentlich geprägt wurde durch die jeweiligen sozioökonomischen Verhältnisse des Entstehungsjahres der jeweiligen Untersuchung, und daß sie bis zum Beginn der achtziger Jahre zum größten Teil als eine Art „Anpassungs-, Stereotypen- oder Problemgruppenforschung" zu bezeichnen war. Angemessenere Darstellungen der Migrantenfamilie gehen seit den achtziger Jahren einher mit inhaltlichen und methodischen Verbesserungen, wie zum Beispiel der Integration von Perspektiven aus anderen Disziplinen (wie der Ethnologie) und vergleichender Gesichtspunkte. Kritisiert wird die bis dahin vorherrschende „Modernisierungs- bzw. Kulturkonfliktthese"; Untersuchungen richteten sich erstmals darauf, herauszufinden, wie Migranten als handelnde Subjekte Umwelt und Kultur der Aufnahmeländer gestalten und verändern. Entscheidende Impulse kommen seit Mitte der achtziger Jahre aus der Migrantinnenforschung; gefordert wird aufgrund ihrer Untersuchungen eine vergleichende Perspektive als generelle Perspektive für alle Untersuchungen über Migranten, eine Diskussion des Subjektbegriffes in der Migrantenforschung und die Neudefinition der Prozesse von Migration und Niederlassung.

Für die Situation der ausländischen Jugendlichen wird festgestellt, daß sie, ebensowenig wie die anderen Mitglieder der Migrantenfamilie, durch eine Defizitthese zureichend beschrieben sind, sondern daß ihre spezifische kulturelle Kompetenz, ihre persönliche Stärke, ihre bikulturelle Orientierung verstärkt in Untersuchungen eingehen müssen, ohne jedoch die Bruchhaftigkeit ihrer Biographie und Identitäts-

entwicklung aus dem Auge zu verlieren. Ethnischen Bindungen und Kontakten sollte dabei besondere Aufmerksamkeit gelten, denn wie die Untersuchungen in diesem Bereich zeigen, sind sie die Basis für Integration und nicht ein Hindernis.

Die Situation ausländischer Mädchen ist eine spezifische: Wie neuere Untersuchungen zu diesem Bereich zeigen, haben Mädchen große Kraftanstrengungen zu unternehmen, um sich mit widersprüchlichen Ansprüchen, Vorschriften, geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen auseinanderzusetzen, die sie jedoch häufig erfolgreich in für sie passende „Arrangements" umsetzen.

Die Untersuchungen zur Remigration von ausländischen Jugendlichen zeigen übereinstimmend, daß Remigration, ähnlich wie Migration, ein Prozeß ist, der eine Balance bzw. Verbindung zwischen verschiedenartigen Orientierungen und gelebten Erfahrungen verlangt, und der für die Jugendlichen vor allen Dingen in der Bewältigung von schulischen Problemen, Sprachproblemen und Isolationssyndromen besteht. Befragungen in jüngster Zeit unter ausländischen Jugendlichen zeigen demgegenüber, daß Remigration keineswegs eine ungeteilte Perspektive ist; der überwiegende Teil der Jugendlichen, davon kann ausgegangen werden, sieht in der Bundesrepublik Deutschland seinen Lebensmittelpunkt ebenso wie das Land der Zukunft.

Aus der Evaluation der neuesten empirischen Untersuchungen zum Thema Migrantenfamilie sowie aus der momentanen sozialen Lage dieses Typs von Familie in der Bundesrepublik Deutschland ergibt sich eine Vielzahl von nicht bearbeiteten bzw. brachliegenden Forschungsfragen und Bereichen, zu denen entsprechende — sowohl inhaltliche wie methodische — Empfehlungen entwickelt werden.

Das vierte Kapitel des Gutachtens befaßt sich eingehend mit dem Stand der Forschung und den Ergebnissen von Modellprojekten in der schulischen und außerschulischen Jugendbildung sowie mit der Frage, welche Funktion und Bedeutung interkulturelle Erziehung in diesem Bereich hat bzw. haben kann. Folgende zentrale Thesen werden diskutiert:

Ziel der in klassischen Einwanderungsgesellschaften wie zum Beispiel Kanada und den USA entwikkelten Konzepten von „multikultureller Pädagogik" war es, Kooperationsformen der Angehörigen verschiedener Kulturen untereinander zu schaffen. Die Schwierigkeiten einer „multikulturellen Pädagogik" in der Bundesrepublik ergeben sich auf dem Hintergrund der bundesdeutschen Einwanderungs- und Bildungspolitik: Das Bildungssystem sollte gleichzeitig zur Integration **und** zur Rückkehr qualifizieren. Schulische und außerschulische Arbeit mit Jugendlichen findet in der Regel in Stadtteilen mit hoher Ausländerkonzentration statt; bei den deutschen Jugendlichen, die dort anzutreffen sind, handelt es sich häufig um Mitglieder „deklassierter" Familien. Nicht selten dienen ausländerfeindliche Verhaltensweisen dazu, das eigene Selbstwertgefühl (dieser Jugendlichen) zu stärken. Diese Tatsache sollte in die Überlegungen zur interkulturellen Erziehung mit einbezogen werden.

Nur wenige Projekte haben das Ziel, Wege und Methoden interkultureller Bildung zu entwickeln. Entscheidende Beiträge in dieser Hinsicht leisten der Modellversuch „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder in der Grundschule" in Berlin, das „Krefelder Modell" und die „Regionalen Arbeitsstellen (RAA)" in NRW. Auf die Notwendigkeit einer Veränderung der Curricula im Zusammenhang mit einer interkulturellen Erziehung in der Schule wird von den Initiatoren des Berliner Modells hingewiesen. Darüber hinaus messen sie dem ausländischen Lehrer eine große Bedeutung zu sowie der Gemeinwesenorientierung der gesamten Schule. Ziel des Krefelder Modells ist es, den ausländischen Jugendlichen die eigene Identität zu sichern und den Dialog mit deutschen Jugendlichen zu fördern. Durch eine Schulsozialarbeit soll vor allem die Beziehung zwischen schulischen und außerschulischen Bereichen und zwischen Schule und ausländischen Eltern unterstützt werden.

Die „RAA" wurden als einziger Modellversuch zur Regeleinrichtung, die ihren entscheidenden Beitrag leistet, um die Pädagogik einer multikulturellen Gesellschaft anzupassen.

Die für den Schulalltag aufgezeigten Formen des Umgangs mit der Muttersprache eingewanderter Kinder lassen die Defizite aus der Sicht einer interkulturellen Pädagogik offensichtlich werden. Die jeweilige bevorzugte Handhabung zeugt von einer Nichtanerkennung der Muttersprache bzw. schließt deutsche Kinder als Adressaten aus. Elternarbeit mit ausländischen Eltern wird von den Expertinnen als sinnvoll erachtet. Möglichkeiten, die Eltern mit einzubeziehen, bieten sich besonders über Quotierungen in Elternbeiräten. Die Verbindung von Schule und Stadtteil stellt eine spezifische Möglichkeit außerschulischer Bildung für ausländische Jugendliche dar; das Berliner Modell „Stadt-als-Schule" bietet hierfür ein besonderes Vorbild.

Konzepte interkultureller außerschulischer Bildungsarbeit finden häufig im Rahmen von Mädchenarbeit statt. Wichtige Erfahrungen machten die Pädagoginnen in dem Projekt des Deutschen Kinderschutzbundes in Berlin-Wedding und im Mädchentreff in Frankfurt. Von Bedeutung war in beiden Projekten die Kombination von Angeboten, die sich auf Freizeit, Beratung und Qualifikation beziehen. Die Möglichkeiten einer Verständigungsarbeit zwischen ausländischen und deutschen Mädchen heben besonders die Pädagoginnen des Mädchenladens Berlin-Wedding hervor. Sie stellen fest, daß die Voraussetzung, nur unter Mädchen zu sein, ausländerfeindliche Regungen, die sonst in dem Stadtteil herrschen, außer Kraft setzt. Im Unterschied zu den Mitarbeiterinnen des IB-Mädchentreffs in Frankfurt betonen sie weiter, daß zwischen deutschen und ausländischen Mädchen Differenzen bestehen. Sie seien unter anderem Folge des rechtlichen, politischen und sozialen Status als Ausländerin und der Bedeutung einer Abgrenzung von Ausländerinnen für das Selbstwertgefühl deutscher Mädchen aus Arbeiterfamilienbezirken. Aufbauend auf derartigen Unterschieden könnten schließlich in der Mädchenbildungsarbeit die geschlechtsspezifischen Gemein-

samkeiten herausgearbeitet werden. Das „Jugend-Kulturzentrum Schlesische Straße" als Beispiel für interkulturelle außerschulische Jugendarbeit versucht, interkulturelle Verständigung über künstlerische Aktivitäten zu erreichen. Erfolg liegt sowohl in der Stärkung des Selbstwertgefühls als auch im Abbau ausländerfeindlicher Verhaltensweisen bei den Teilnehmern; die Auswirkungen für Mädchen werden in diesem Projekt leider nicht deutlich.

Im Bereich der beruflichen Bildung sind kaum Ansätze interkultureller Arbeit vorhanden.

Wichtiges Ergebnis der jüngsten Forschung zum Bildungsverhalten ausländischer Jugendlicher ist ihre hohe Bildungsorientierung — die vor allem bei türkischen Jugendlichen festzustellen ist. Die Jugendlichen werden von ihren Eltern im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützt. Wenn auch den Eltern organisatorische Hilfeleistungen selten möglich sind, so geben sie ihren Kindern eine starke moralische Unterstützung. Obwohl immer mehr ausländische Jugendliche das deutsche Schulsystem mit einem Hauptschulabschluß verlassen, haben sich ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt nicht verbessert; die geringste Chance haben türkische Mädchen — trotz hoher Ausbildungsmotivation. Die ausländischen Jugendlichen besetzen diejenigen Ausbildungsplätze, welche für deutsche nicht (mehr) attraktiv sind und keine beruflichen Perspektiven eröffnen. Besondere Schwierigkeiten der Jugendlichen im Ausbildungs- und Berufsbereich resultieren aus Vorbehalten — bis hin zu ausländerfeindlichem Verhalten — von Ausbildern und Arbeitgebern. Ein Erfolg der Jugendlichen bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz ist häufig weniger auf Bemühungen der Arbeitsämter als auf Eigeninitiative zurückzuführen. Von einigen Problemen während der Ausbildung sind besonders Frauen betroffen: Sie werden von vielen Arbeitgebern als Dolmetscherinnen benutzt; sie werden als Frau und als Ausländerin diskriminiert. Seltener als andere Nationalitäten brechen türkische Jugendliche ihre Ausbildung ab; eine abgebrochene Berufsausbildung ist häufig die Konsequenz daraus, daß die Ausbildung nicht im Wunschberuf begonnen werden konnte und private Probleme, die oft einwanderungsspezifische sind, bewältigt werden mußten.

Die als exemplarisch ausgewählten Modellprojekte im Bereich beruflicher Bildung — wie das „Modell Hildesheim" und die EG-Modell-Projekte — weisen auf die Bedeutung einer Kooperation aller Institutionen, welche für Jugendliche in ihrer neuen Lebensphase relevant werden, hin. Eine sozialpädagogische Betreuung wird besonders dann als erfolgreich angesehen, wenn Sozialpädagogen und Pädagoginnen und Lehrerinnen und Lehrer zusammengearbeitet haben und eine erfolgreiche Elternarbeit initiierten. Die Qualifikation der Lehrer ist aus verschiedenen Gründen sinnvoll: Zum einen sollen sie Beratungsfunktionen übernehmen, zum anderen hat es sich als wichtig erwiesen, daß Lehrerinnen und Lehrer fremdsprachenmethodische Elemente anwenden können sollten. Von besonderer Bedeutung ist ein gemeinsamer Aspekt der EG-Modell-Projekte, welcher die Schaffung von Ausbildungsplätzen bzw. eine Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes durch Kontakte mit potentiellen Arbeitgebern vorsieht.

Aus der Evaluation der Modellprojekte ergibt sich eine Vielzahl von Perspektiven und Empfehlungen, die sowohl auf Forschungsbedarf wie auch auf politisch zu initiierende Maßnahmen und Programme abzielen.

Kapitel C.15

Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien

Gutachterinnen:

Helga Krüger
in Zusammenarbeit mit
Silke Axhausen
Uta Brandes
Charlotte Dorn und
Susanne Kretzer
Ursula Rettke
Antoinette Rozema

Untersuchungsauftrag:

Zu diesem Gutachten sollte für fünf Arbeitsschwerpunkte der Enquete-Kommission — Zukunft: Voraussichtliche Entwicklung bildungspolitisch bedeutsamer Faktoren, Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit, Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen, Perspektiven der Hochschulentwicklung und Bildung in Europa — untersucht werden, welche Probleme hinsichtlich der Gleichstellung der Geschlechter sich gegenwärtig beschreiben lassen, wie sich die Problemlage in Zukunft voraussichtlich verändern wird und welche — bewährten oder neu zu entwickelnden — Lösungen der Bildungspolitik des Bundes als Optionen zur Verfügung stehen. Die Kommission hat unter dieser Vorgabe die folgenden fünf Themenfelder als Untersuchungsschwerpunkte entwickelt:

(1) Übergangsprobleme (die Berufswahl steuernde Mechanismen)

(2) Gesellschaftlicher Bedarf und Bewertung personenorientierter, sozialpflegerischer Berufe und Anforderungen an die Ausbildung in diesem Bereich

(3) Auswirkungen der Tertiarisierung auf Frauen und Männer

(4) Vereinbarkeitsproblematik (Reintegrationsmaßnahmen für Frauen, Förderung der Familialisierung der Väter)

(5) Förderung der Weiterbildung für Frauen.

Die Gesamtproblemlage sollte in vier Teilgutachten zu den Themenbereichen (1) — (4) behandelt werden. Dabei sollten Probleme und Möglichkeiten der Weiterbildung (5) nicht gesondert, sondern in den Teilgutachten jeweils mit berücksichtigt werden.

Auf der Grundlage dieser Teilgutachten sollte das Gesamtgutachten „Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien" erstellt werden. In ihm sollten auch die Analysen — vor allem auf der Grundlage von Auswertungen vorliegender Veröffentlichungen — und die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Lösung aktueller und erwarteter zukünftiger Probleme aus den vier Teilgutachten zusammenfassend dargestellt werden.

Zusammenfassung:

Ausgangspositionen des Gesamtgutachtens

1. Gesellschaftliche Bezugspunkte

Der beruflichen Erstausbildung kommt für den weiteren Erwerbsverlauf von Männern und Frauen lebenslange Bedeutung zu. Dieses ist als Ergebnis der strukturierenden Rolle des typisch deutschen Berufsbildungssystems in der Verteilung der Personen auf berufliche Positionen zu werten, das die weitere Erwerbsbiographie wie „Korsettstangen des Lebenslaufs" (Beck/Brater 1977) durchzieht. Das Weiterbildungssystem verschränkt sich mit diesen „Eckpfeilern" der Qualifikation auf strukturell spezifische Weise, und beide verbinden oder brechen sich an typischen Erwerbs- und Familieneinbindungsmustern der Geschlechter. Im Mittelpunkt des Gutachtens steht deshalb das Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem in seinen Strukturvorgaben für die Biographie.

Es befaßt sich damit mit einer Thematik, die in der Regel als besonderer Merkposten zu verschiedenen Problemen in bildungspolitischen Diskussionen angesprochen ist, hierüber aber einen je themenspezifischen Zuschnitt erhält. Dieser macht die systematischen Verbindungslinien zwischen weiblicher Erwerbsbiographie und Bildung wenig deutlich. Das Gutachten hat deshalb zum einen die Aufgabe, den Kenntnisstand zu diesem Zusammenhang zu vervollständigen und den Handlungsbedarf und Handlungsrahmen für bildungspolitische Maßnahmen zu bestimmen, andererseits aber auch, gängige Wahrnehmungsraster zu „Frauen und Bildung" zu hinterfragen.

Ausgangspunkt der Betrachtung ist zugleich die Einsicht, daß die Ehe, und damit der Aufbau von Familie, ein Akt der Freiwilligkeit beider Partner ist und im weiteren Lebensverlauf auch bleiben sollte. Ehescheidungsraten nehmen dort zu, wo vor allem auch durch die Entwicklung existenzieller Abhängigkeitsstrukturen der Handlungsspielraum einer der beiden Partner entscheidend eingeengt wird. Die Gründe hierfür liegen nicht nur in der partnerschaftlichen Austarierung von Familienverantwortlichkeiten, sondern auch in Arbeitsmarkt- und Bildungschancen, die hier zur Diskussion stehen.

Diese Erkenntnis verbindet sich mit dem fundamentalen Demokratieanspruch auf Chancengleichheit. Das Gutachten ist deshalb in seinen bildungspolitischen Empfehlungen vom Leitgedanken der Herstellung struktureller und normativer Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern bezüglich

- des Erwerbs von Bildung und Qualifizierung,
- der Tragfähigkeit der erworbenen „Karriereressourcen" (Blossfeld 1989) und
- der Weiterentwicklung dieser Qualifikationen im weiteren Lebenslauf

orientiert.

2. Bildungspolitische Verortung

Bildung ist eine gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe. Sie ist historisch geschlechtsspezifisch gelöst mit der bereits bekannten Folge der Benachteiligungen junger Frauen vor allem im Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem. Sie beinhaltete für Mädchen strukturell die Vorbereitung auf Erwerbsarbeit und Familie, für Jungen die ausschließliche Vorbereitung auf die (und zur Erhaltung der) Erwerbsarbeit. Die hierin angelegte Doppelstruktur im Zuschnitt „weiblicher" Bildungsprozesse wurde bildungspolitisch generalisiert wenig diskutiert. Ausgangspunkt der Bildungsreformdiskussion der sechziger/siebziger Jahre war die Bemühung um die Ausschöpfung von Begabungsreserven aus ökonomischem Interesse, das sich mit dem fundamentalen Demokratieanspruch auf Chancengleichheit für alle, jenseits von „Stand, Klasse und Geschlecht", verbinden ließ. Die Verbesserung der Bildungsbeteiligungen von Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem ist das bemerkenswerte Ergebnis. Sie steht hier nicht zur Diskussion. Im Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem aber blieben Unterschiede in den Ausbildungsstrukturen erhalten.

In der aktuellen Bildungsdiskussion steht der „Marktwert" (Giddens 1988) von Berufs- und Weiterbildungsabschlüssen mit im Zentrum, mit Blick auch auf das normale Verhältnis von Berufsqualifizierung und Beschäftigungssystem, ohne Verzicht allerdings auf inhaltlich-pädagogische Reformbemühungen (Verbesserungen der Durchlässigkeiten zwischen Stufen- und Bildungswegen; Berücksichtigung von Allgemein- und Berufsbildung, von theoretischem und praktischem Lernen, inhaltliche Ausstattung der Individuen für Auseinandersetzungen mit den zentralen Herausforderungen unserer Zeit). Durch das Problem des raschen Qualifikationsumschlages und der Qualifikationsveralterung durch neue Technologien — verstärkt durch die Perspektive des EG-Binnenmarktes — gerät das Berufsbildungssystem insgesamt unter Druck. Szenarien zur Berufsbildung der Zukunft gehen vom dualen System aus; Diskussionen zur Neuverklammerung von Erstberufsausbildung und Weiterbildung ebenso.

Mit Nachdruck sei aber darauf aufmerksam gemacht, daß die verbreitete Annahme, „Die Berufsausbildung im dualen System ist der berufliche Bildungsweg für die große Mehrheit der Jugendlichen" (Berufsbildungsbericht 1988, Vorspann), nicht für weibliche Jugendliche auf entsprechendem Qualifizierungsniveau gilt. Ihr Anteil an Jugendlichen im dualen System beträgt gerade erst 41 %. Ihr Anteil an Jugendlichen in sogenannten Schulberufen aber

liegt bei rund 90 %. Die Diskussion um das duale System also verdeckt eine wesentliche Differenz: die der unterschiedlichen Qualifizierungswege zwischen den Geschlechtern. Die Folge: Die hauptsächlich für Frauen bedeutsamen Berufsbildungswege jenseits des dualen Systems drohen, auch jetzt aus der bildungspolitischen Debatte herauszufallen.

Das duale System ist nicht nur Instrument der Qualifizierung, der Allokation im hierarchisch gegliederten Berufssystem und damit der Integration und Verankerung der so Ausgebildeten im Gesellschaftssystem, sondern es hat zugleich Schutzfunktion für die entsprechend Qualifizierten gegenüber anderen. Gerade um diese Problematiken geht es in der EG-Diskussion. Doch eben diese Schutzfunktion, gesetzlich geregelt und vereinheitlicht für das Bundesgebiet durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 für „anerkannte Ausbildungsberufe", gilt nicht für das in der Kulturhoheit der Länder liegende, durchaus unterschiedlich geregelte „Schulberufssystem", dem traditionsreichen Berufsbildungssystem für Frauen. Die Teilung der Berufsbildung in duale und Schulberufsausbildungswege ist in Zeiten schärfster Frauendiskriminierung entstanden (Schlüter 1987; Nienhaus 1982; Brinker-Gabler 1979; Tornieporth 1977; Schecker 1963) und wirkt bis heute fort. Unter diesem Gesichtspunkt muß diese Frauenbildung als randständig, rückständig und vielfach defizitär angesehen werden — oder aber als Vorläufer für die Struktur von morgen: Verallgemeinerung der Verwertungsrisiken von Qualifikationen von Frauen auf alle?

Wir möchten deshalb mit ebensolchem Nachdruck davor warnen, die im Rahmen des EG-Binnenmarktes aufgebrochene Strukturdiskussion über das traditionsreiche deutsche duale Berufsbildungssystem für die Frauenbildung als „Sonderproblem" zu behandeln. Es zeigt in seiner überwiegenden „Schulberufsstruktur" allerdings paradigmatisch jene Schwächen auf, die bei Verzicht auf das duale System eingehandelt werden. Ursache hierfür ist nicht die Lernorganisation (auch in den meisten Schulberufssystemen findet Lernen in Theorie und Praxis statt), sondern in der unterschiedlichen Verzahnung mit dem Erwerbssystem in Zuständigkeit und Tarifierung (der Abschlüsse und der Ausbildungsvergütung) sowie ihrer Tragfähigkeit für Weiterbildungsmaßnahmen und innerbetriebliche Qualifizierungsstrategien (vgl. Teil II des Gutachtens). Zugleich zeigen weibliche Arbeitsmarktsegmente, soweit sie in ihrer hierarchischen Durchstrukturierung auf Schulberufen basieren (vgl. hierzu Teil III des Gutachtens: personenbezogene soziale Dienstleistungen) klare Polarisierungen zwischen hochqualifizierten Fachkräften und dem großen Heer an Halb- und Unqualifizierten mit konjunkturabhängigen Verschiebungen. Auch diese Problematik ist Gegenstand der EG-Binnenmarkt-Diskussion.

Damit nicht klassische männliche und klassische weibliche Berufsqualifizierungsformen unreflektiert in die Zukunftsentwicklungen unter EG-Gesichtspunkten als strukturell unterschiedliche Ausgangslagen zwischen den Geschlechtern eingehen, ist für dieses Gutachten als Vergleichspunkt zur Beurteilung der Frauen angebotenen Startpositionen in der beruflichen Erstausbildung, der Entwicklungen auf dem geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsmarkt in ihren Folgen für die Ausgestaltung von Erstausbildung und Weiterbildung sowie der Tragfähigkeit von Erstausbildung und Requalifizierungsangeboten in der Weiterbildung das bestehende Standardsystem für männliche Arbeitnehmer gewählt worden. Ziel ist es, auf strukturelle Differenzen aufmerksam zu machen und diese, soweit bildungspolitische Maßnahmen in ihrem inhaltlichen Zuschnitt hier richtungsweisend sein können, im Sinne der Angleichung der Verwertungschancen angebotener Qualifizierungen zwischen den Geschlechtern in die bildungspolitische Diskussion zu bringen.

Neben der EG-Binnenmarktproblematik erweist sich die Technikdiskussion als besonders „frauenlastig". In der Tat besteht für Frauen das Problem der kulturellen Fremdheit auf diesem eher männlichen Territorium. Aber unter dem Stichwort „Frau und Technik" diesen die Verantwortung für Humanisierungsnotwendigkeiten und -hoffnungen im Umgang mit neuen Technologien anzulasten bzw. gerade in diesem Kontext auf technikzerstörerische Folgen für Umwelt, allgemeine Lebensbedingungen und Denkmuster im Alltag zu verweisen, verdreht die Diskussion:

Mehr Frauen als Männer sind an ihren Arbeitsplätzen mit neuen Technologien konfrontiert (Institut der deutschen Wirtschaft 1987), aber nicht nur dieses: Nach Durchsicht der zahlreichen Literatur zu „Frauen und Technik" drängt sich die Parallele zur Diskussion des Zugangs von Mädchen zu „Berufen" schlechthin um die Jahrhundertwende auf. Seinerzeit galt der Beruf als Zerstörung von Menschlichkeit, Ganzheitlichkeit, Emotionalität und Wärme. Ersetzt man den Begriff „Beruf" durch den der „Technologie", gleichen sich die Argumente in verblüffender Weise an. Die damalige Intention, Frauen von ihrer Berufsorientierung abzubringen, hat sich in die Trennung des Berufsbildungssystems als dualer Ausbildung für den Beruf (Männer) und Schulberufsausbildungen für Tätigkeiten (Frauen) umgesetzt. Die Folge war die Zuweisung der Berufsausbildung für Frauen als „Kulturaufgabe" in die Hand privater Träger bzw. die Kulturhoheit der Länder, wo sie heute noch liegt. Die Auseinandersetzung um den Zugang von Frauen zu Ausbildungen im dualen System und entsprechend zum Zugang gesetzlich geregelter „Berufe" zusammenfassend, kommentiert Lischnewska schon 1910 (in: Brinker-Gabler 1979, 233):

„Leider wandte man dasselbe (Prinzip der Verrechtlichung) auf die sogenannten weiblichen Handwerke gar nicht oder nur in den seltensten Fällen an ... Aus dieser Auffassung der berufenen Behörden ist die Verwahrlosung der Frauenbildung erwachsen, die wir heute sehen."

Das „Fernhalten von ..." bedeutet immer auch die faktische Benachteiligung davon „Ferngehaltener" in der gesellschaftlichen Teilhabe an entsprechenden Gestaltungs- und Entscheidungspositionen. Wir gehen in diesem Gutachten davon aus, daß die Dis-

kussion über den verantwortungsbewußten Umgang mit Technik und neuen Technologien keine für nur eine Hälfte der Gesellschaft ist, sondern auch sie hat beide Geschlechter strukturell gleich einzubeziehen — als Impuls zum Umdenken bzw. zur Suche nach bildungspolitischen Hilfestellungen für beide.

3. Zur Gliederung des Gutachtens

Das hier vorgelegte Gutachten setzt Schwerpunkte, die über folgende vier Untergutachten erarbeitet wurden:

Unterthema I:
Vereinbarkeitsproblematik eines Zusammenlebens mit Kindern sowie einer kontinuierlichen Berufstätigkeit für Frauen (Analyse von Reintegrationsmaßnahmen). Auftragnehmerin: Silke Axhausen

Unterthema II:
Übergangsprobleme vom allgemeinbildenden ins berufsbildende System sowie ins Beschäftigungssystem für Frauen. Auftragnehmerinnen: Susanne Kretzer/ Ursula Rettke

Unterthema III:
Anforderungen an die sozialpflegerischen Berufe und die Neuordnung der Sozialberufe: Die Entwicklung gesellschaftlichen Bedarfs und die Neubewertung personenorientierter Arbeit. Auftragnehmerin: Uta Brandes

Unterthema IV:
Analyse und Auswertung der Entwicklungen hin zu den Dienstleistungsbereichen (Tertiarisierung) und die Auswirkungen auf Frauen und Männer. Auftragnehmerinnen: Antoinette Rozema/Charlotte Dorn

Im folgenden werden die Ergebnisse und wichtigsten Forderungen zusammengefaßt, wiewohl schon die dann folgenden, jeweils rund 20-seitigen Ausführungen zur erarbeiteten Thematik bereits eine Zusammenfassung darstellt, die zu Vergröberungen führen muß.

I. Vereinbarkeitsproblematik eines Zusammenlebens mit Kindern sowie einer kontinuierlichen Berufstätigkeit für Frauen (Analyse von Reintegrationsmaßnahmen)

Zentralergebnis ist, daß sich die Erwerbsbeteiligung im Lebenslauf von Frauen erheblich erhöht hat, die Verteilung im Erwerbssystem aber nicht verbessert ist. Dieses ist auf die mangelnde Verzahnung von Qualifikationen mit Arbeitsmarktbedingungen bei unterbrochenen Erwerbskarrieren zurückzuführen sowie auf die Nichtberücksichtigung dieses Tatbestandes auch in staatlichen Weiterbildungsförderprogrammen.

a) Verteilungen:

Die Verteilungen von Frauen nach Branchen ergibt, daß sich drei Viertel aller Frauen in Handel, Verkehr, Dienstleistungsberufen befinden; bezüglich der Verteilung auf Berufe zeigt sich, daß zwei Drittel aller Frauen in nur zwanzig Berufen zu finden sind; ihre Verteilung in der Hierarchie des Arbeitsmarktes zeigt, daß drei Viertel der Frauen auf unterem und mittlerem Niveau angesiedelt sind. Studien zu den Unterbrechungsfolgen für die Erwerbskarriere belegen, daß jede Unterbrechung das Risiko verdoppelt, nicht entsprechend qualifiziert, nicht auf dem entsprechenden Niveau und nicht im entsprechenden Beruf wieder einsteigen zu können. Die Erwerbsarbeitsunterbrechung bedeutet die Einleitung des scheinbar unaufhaltsamen Abstiegs in der Erwerbskarriere, die dazu führt, daß selbst Frauen mit Berufsausbildung auf Facharbeiterniveau und hohen Erwerbsanteilen im Lebenslauf zum Zeitpunkt ihrer Verrentung den Arbeitsmarkt als relativ Unqualifizierte verlassen. Als besondere Problematik muß auch gewertet werden, daß Frauen nach dem Übergang in ein Teilzeitarbeitsverhältnis trotz intensiver Qualifizierungsbemühungen Schwierigkeiten haben, einen Vollerwerbsarbeitsplatz wiederzuerlangen.

Die strukturellen Gründe für weibliche Abstiegskarrieren in Erwerb und zertifizierter Qualifikation liegen in der traditionsreichen Lösung, die Verteilungen der Aufgaben für die Erhaltung der Gesamtgesellschaft über den „Geschlechtervertrag" zu regeln, der einen geschlechtsspezifischen „Generationenvertrag" einschließt. Gesamtgesellschaftliche Reproduktion teilt sich in generative Anforderungen (Geburt und Betreuung von Kindern, Familienangehörigen) einerseits und die Herstellung von Gütern (berufsförmig organisierte Arbeitsleistungen) andererseits. Durch veränderte Einstellungen bei beiden Geschlechtern (Frauen: zunehmende Orientierung an Erwerbsarbeit; Männer: zunehmende Orientierung an der Kindererziehung) und sich verändernde Zeitstrukturen, in den dieses Geschlechterverhältnis tragenden Systemen (Familiensystem: durch Verringerungen der Kinderzahlen und verlängertem durchschnittlichem Lebenslauf; Technisierung der Hausarbeit und Bereitstellung berufsförmig organisierter Dienstleistungen für familiäre Aufgaben. Berufssystem: Arbeitszeitverkürzungen, Flexibilisierungen der Arbeitszeit bei gleichzeitiger Intensivierung der Arbeitsleistungen durch neue Technologien) lösen sich diese Strukturen bezüglich ihrer Geschlechterbindung von innen her auf. Bildungspolitische Maßnahmen können diese Grundstruktur nicht unmittelbar beeinflussen, wohl aber die gesellschaftlichen Entwicklungslinien rechtzeitig erkennen und in bildungspolitische Überlegungen einbeziehen. Diese zielen auf frühzeitige Orientierungserweiterungen bei beiden Geschlechtern.

b) Beteiligungsmuster im Lebenslauf:

Statistisch vielfach belegt sind der Zuwachs an verheirateten weiblichen Erwerbspersonen und die Verkürzungen der Unterbrechungszeiten durch Betreuungsaufgaben für kleine Kinder. Statistische Durchschnittswerte, das meint aggregierte Daten über die Erwerbsbeteiligung von Frauen nach Altersgruppen, legen einen bildungspolitisch folgenreichen Trugschluß nahe: Hierüber entwickelte „Phasenmodelle" sind nicht individuelle Abfolgemuster zwischen Erwerbsarbeit und Familie, entsprechen nicht den faktischen Erwerbsverlaufsmu-

stern von Frauen im Lebenslauf. Sie suggerieren Vorhersagbarkeit und Planbarkeit von Unterbrechungsmustern im weiblichen Erwerbsverlauf durch ihre Anbindung an „Familienphasen", die wiederum an die Geburt von Kindern gebunden sind. Qualitative Studien beispielsweise zum sogenannten Erstausstieg zeigen, daß heute zwar die Unterbrechungswahrscheinlichkeit, noch eher aber die Beeinträchtigung der Erwerbsarbeit in Qualität und Umfang an die Geburt von Kindern trotz Mutterschaftsurlaub und entsprechende Maßnahmen gebunden ist. Individuelle Bewältigungsstrategien aber sind: sehr kurzfristige (beispielsweise innerhalb von sechs Monaten) und häufige Wechsel zwischen Erwerbsarbeit und ausschließlicher Familienarbeit sowie Wechsel im Erwerbsbeteiligungsumfang (Vollzeitarbeit, Teilzeitarbeit, nicht versicherungspflichtige Erwerbsarbeit), zwischen Arbeitsplätzen mit ungünstigeren/günstigeren Vereinbarungsmöglichkeiten (Gestaltungsspielraum und Lage der Arbeitszeiten). Sie geben der Tendenz Ausdruck, selbst in dieser Phase „mit einem Bein" im Arbeitsmarkt zu bleiben.

Eine nächste Schwelle vermehrter Wechsel und Brüche in der Erwerbsbiographie stellt die Einschulungszeit der Kinder dar (bundesdeutsches Halbtagsschulsystem). Aber auch bei höherem Alter der Frauen zeigen sich erneut Verwerfungen/Unterbrechungen in der Erwerbsbiographie. (In der einzigen vorliegenden qualitativen Studie über den Erwerbsverlauf heute an der Verrentung stehender Frauen hatten rund die Hälfte der 220 Fälle drei bis zwölf Unterbrechungen im Erwerbsverlauf zu verkraften.)

Die Unterbrechungsmuster folgen Berufs- und nicht Schichtmerkmalen (letztere wirken indirekt über den Einkauf privater Dienstleistungen). An der Berufsstruktur bricht sich auch das Allgemeinbildungsniveau bezüglich der Aufrechterhaltung der Erwerbsarbeit.

c) Das bedeutet bildungspolitisch:

Sehr viel stärker als bisher sind familienbedingte Teilerwerbsbeteiligungen für Qualifizierungsmaßnahmen zu berücksichtigen; die Konzentration auf „den" Wiedereinstieg vernachlässigt unvorhersehbare Unterbechungsmuster, die viele Wiedereinstiege zur Folge haben. Die sich wiederholenden Prozesse des Erwerbs, Verlustes, Neuerwerbs von Qualifikationen sind bei der Finanzierung von staatlichen Reintegrationsprogrammen zu berücksichtigen.

Bildungspolitische Forderungen

1. Allgemeinbildung

Unterstützung der Erweiterung geschlechtsspezifischer Orientierung an für beide Geschlechter gleichermaßen geltende Grundqualifizierungen für die Bewältigung von Berufs- und Familienaufgaben durch:

— Erweiterung des fachinhaltlichen Angebots zu Ökologiefragen auf allen Schulstufen um Fragen der Erhaltung des Lebens im innerfamiliären Bereich;

— Erweiterung und Absicherung des Erwerbs von Grundqualifikationen bezüglich neuer Technologien und Technik auf allen Schulstufen für beide Geschlechter;

— Curriculare Ausweitung des Arbeitslehreunterrichts für beide Geschlechter: gegengeschlechtliche Verteilung der Praktika auf geschlechtsspezifisch segregierte Berufe; Erweiterung der auf Kochen und Handarbeiten reduzierten Hauswirtschaft um Inhalte zu Pflege- und Erziehungsaufgaben (Sekundarstufe I);

— Einführung von Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe, die sich propädeutisch mit Kompetenzen zur Altenbetreuung, Kinder- und Jugenderziehung befassen (Sekundarstufe II).

Die vorgeschlagene Orientierungserweiterung hat die Überschreitung „territorialer" Zuordnungen von Zuständigkeiten/Kompetenzen zwischen den Geschlechtern zum Ziel und muß in der Unterrichtsorganisation entsprechend sozialisationsbedingte geschlechtsspezifische Wahrnehmungen und Barrieren durch die zeitweilige Unterrichtsteilung in geschlechtshomogene Gruppen (epochenorientierte geschlechtstypische Binnendifferenzierung) berücksichtigen.

2. Weiterbildung

Ein wesentliches Resultat des Gutachtens ist es, daß Lage und Dauer der Normalarbeitszeit Frauen aufgrund ihrer Vereinbarkeitsinteressen von qualifizierter Aus- und Weiterbildung sowie innerbetrieblichem Aufstieg ausschließen. Alternativen der Arbeitszeitgestaltung, die durch neue Technologien auf immer breiterer Ebene möglich werden, sind grundsätzlich so zu gestalten, daß sie für männliche wie weibliche Arbeitnehmer die Chance eröffnen, familiären Arbeitsbelastungen Rechnung tragen zu können. Um diese Tendenz bildungspolitisch zu unterstützen, sind Weiterbildungsmaßnahmen generell am Konzept des „doppelt belasteten" Arbeitnehmers zu orientieren. Jedem Arbeitnehmer sollten sechs Jahre Unterbrechungsrecht der Erwerbsarbeit, verteilt auf seine Lebensarbeitszeit, zugestanden werden (in skandinavischen Ländern ist der 6-Stunden-Tag für Männer und Frauen mit Kindern eingeführt). Bei Unterbrechungen verlorene Berufserfahrung muß durch staatliche Weiterbildungsprogramme, die an innerbetriebliche Qualifikationsbedarfe angepaßt sind, wieder eingeholt werden können.

2.1 Innerbetriebliche Weiterbildung

Verallgemeinerung von Betriebsvereinbarungen (bisher — soweit bekannt — bei BASF, Audi und Bayer), über die eingearbeitete Arbeitnehmerinnen auch bei Beurlaubung oder Teilzeitarbeit nicht aus der Qualifizierungsstrategie des Betriebes ausgeschlossen werden, und Ausweitung der Möglichkeiten, durch gelegentliche Aushilfserwerbstätigkeit in Phasen familialer Belastungen in den Arbeitsstätten zu bleiben. Verankerung zur Beratung über diese Möglichkeiten für Arbeitnehmer und Arbeitgeber beim Arbeitsamt und den verschiedenen Kammern.

2.2 *Staatliche Weiterbildungsmaßnahmen*

Einbindung staatlicher Weiterbildungsmaßnahmen als Vorlaufqualifikation über rechtliche Regelungen in betriebsinterne Qualifizierungsprogramme (nicht — wie bisher — als Ersatz für letztere):

— Intensivierte Beratung der Arbeitsämter über geänderte Anspruchsberechnungen für AFG-geförderte Maßnahmen (Kindererziehungszeiten) und Anhebung des Unterhalts während der Maßnahme über den Sozialhilfesatz hinaus, wenn Frauen durch familienbedingte Unterbrechungen und daraus resultierende Verwerfungen in der Erwerbsbiographie zurückgestuft sind.

— Staatliche Unterstützung in der Beteiligung an innerbetrieblicher Weiterbildung in Kombination mit Teilzeitarbeit und Weiterbildungsmaßnahmen, die auf eine Vollzeitbeanspruchung angelegt sind, durch Vorrangberücksichtigung dieser Personen bei sozialen Dienstleistungen (Krippen-/Kindergartenplätze oder finanzielle Sonderleistungen für Tagesmütter, für Haus- und Pflegedienste, ambulante Dienstleistungen).

— Finanzielle Besserstellung in der Weiterbildung für Personen (heute überwiegend noch Frauen), die nachweislich familienbedingt einen neuen Qualifizierungsanspruch erworben haben bzw. Schaffung von Anreizsystemen für männliche Personen, ihre Erwerbsarbeit für Familienaufgaben zu reduzieren/zu unterbrechen.

— Entwicklung staatlicher Umschulungsprogramme in Form von Baukastensystemen zum Erwerb aussichtsreicher Erstqualifikationen mit Gleichstellungsvermerken zu Erstausbildungen im dualen System (Anschlußsicherung für Zugangsregelungen bei innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen).

— EG-Binnenmarkt-Perspektive: Trotz ausgeprägterer Berufsorientierung liegt die Erwerbsbeteiligungsrate bundesdeutscher Frauen eher unterhalb des europäischen Durchschnitts. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Ganztagsschuldebatte neu aufzunehmen.

II. Analyse der Übergangsprobleme vom allgemeinbildenden ins berufsbildende sowie ins Beschäftigungs-System für Frauen

Wichtigstes Resultat der Aufarbeitung der inzwischen zahlreichen Literatur ist die Notwendigkeit, die Akzentsetzung in der zukünftigen Bildungspolitik bezüglich des dualen Systems zurechtzurücken. Das Berufsbildungssystem als wichtigster Verteiler auf Berufspositionen und Voraussetzung für innerbetriebliche Weiterbildung gliedert sich in drei strukturell voneinander zu unterscheidende Bereiche:

a) Das duale System (das in der Berufsbildungsdiskussion absolut dominante und für männliche Jugendliche quantitativ bedeutsamste; der Anteil weiblicher Jugendlicher an den Auszubildenden hier macht nicht einmal die Hälfte aus);

b) das qualifizierende Moratorium (Albrecht-Heide/Brüggemann) (zur Nachqualifizierung und Vorbereitung auf Berufsausbildungen; der weibliche Anteil bei den Schülern liegt hier trotz höherer Allgemeinbildungsabschlüsse bei rund 60 %)[1];

c) das Schulberufssystem (zum Erreichen eines Berufsabschlusses in einem der sogenannten Schulberufe; hier liegt der weibliche Anteil der Schülerschaft bei rund 90 %)[1])

Die faktische Dreigliedrigkeit wird in der bildungspolitischen Diskussion dadurch verdeckt, daß — auch statistisch — nach Schulorganisationstyp in duale Ausbildungen und berufliche Vollzeitschulen unterschieden wird. Durch letztere Sammelbezeichnung werden Schulberufsausbildungsgänge und alle Formen von Ausbildungen im „qualifizierenden Moratorium" zusammengezogen — mit bildungspolitisch schwerwiegenden Fehleinschätzungen für Konjunktur- und Strukturproblematiken der Berufsausbildung.

Zur Konjunktur- und Strukturproblematik:

Da das duale Ausbildungssystem als dominant gesetzt wird, gelten Vollzeitschulformen in der Berufsbildungsdiskussion allgemein als konjunkturabhängige Variable, die mit Erweiterung der Lehrstellenkapazität wieder verschwinden wird. Dieses kann nur für das qualifizierende Moratorium beansprucht werden und dort nur für jenen Teil der Maßnahmen, in denen sich überwiegend männliche Jugendliche finden: dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)/Berufsvorbereitungsjahr (BVJ).

Für weibliche Jugendliche überlagert sich Tradition mit Konjunktur. Während sie sich in den „Konjunkturpuffern" (BGJ/BVJ) in den Fachrichtungen Hauswirtschaft und Textiles Gestalten konzentrieren, wurden konjunkturell auch die klassischen Umwege für Mädchen, die ein- und zweijährige Berufsfachschule Hauswirtschaft (der Name täuscht: sie schließt nicht mit einer Berufsausbildung ab), von 1970 bis 1983 fast verdoppelt. Diese sollten als „alter Zopf" in einigen Bundesländern in den siebziger Jahren geschlossen werden. Ihre Schließung steht heute erneut an. Doch seit 1988 ist in einigen Bundesländern die „Zweijährige Berufsfachschule Sozialwesen", ebenfalls ohne Berufsabschluß, als analoger Strukturtyp eingeführt worden, obwohl konjunkturell der Lehrstellenmarkt sich entspannt. Traditionsreiche Umwege sind auch die Ein- und Zweijährige Handelsschule vor Abschluß einer entsprechenden Lehre, die selbst in Phasen guter Lehrstellenversorgung nicht zur Diskussion steht. Auch hier handelt es sich nicht um „Konjunkturpuffer", sondern um faktische Strukturfixierer von geschlechtsspezifischen Berufsausbildungsumwegen.

[1]) Datenbasis sind aufgrund fehlender statistischer Dokumentation eigene Berechnungen aus Sonderauswertungen. Auch Verteilungen nach Abschlußjahrgängen sind nicht bundesweit statistisch erfaßt. Nach Regionalauswertungen und punktueller IAB-Berechnung gelingt es nur rund 30 % der Hauptschülerinnen und rund 48 % der Realschülerinnen, in das von ihnen überwiegend angestrebte duale System zu wechseln.

Wiewohl auch die Ausweitung von Schulberufskapazitäten konjunkturabhängig ist, konnten die Gründe für die Entscheidung, ob ein neuer Beruf als „anerkannter Ausbildungsberuf" (duales System) oder als Schulberuf bildungspolitisch konzipiert wird, über Rückfragen bei den entsprechenden Experten nicht geklärt werden. Es handele sich wohl um „Tradition": Was dual gefaßt ist, wird bei Qualifikationsverschiebung neu geordnet; zugleich bietet die Schnellregelungschance von Schulberufen (in Kulturhoheit der Länder) die Anpassung an regionale Arbeitsmarktbedürfnisse. Hierüber erklärt sich der rasche Ausbau vollzeitschulischer Ausbildungswege zu Assistentenberufen (überwiegend weibliche Schülerschaft), deren Sackgassencharakter bekannt ist. Selbst mit der Tradition bestehender Strukturen lassen sich aber Grenzgänger nicht erklären, wie beispielsweise die Entscheidung, die Fensterputzertätigkeit als duale Ausbildung mit anerkanntem Ausbildungsberuf „Gebäudereiniger" zu regeln (überwiegend männlich), aber die Raumpflegerinnen als Putzkolonne mit hohen Zuwachsraten als Ungelerntentätigkeit zu belassen oder: als Antwort auf neue Technologien eine zweijährige Assistentenausbildung zur „Textil-Assistentin" auf der Basis mittlerer Reife einzurichten, während doch die duale Ausbildung zur Industrienäherin besteht (nicht Neuordnung des Qualifikationsprofils also, sondern Zuschüttung bildungspolitischer und innerbetrieblicher Karrieremöglichkeiten für Frauen). So produziert und reproduziert das Berufsbildungssystem in der Struktur seiner Ausbildungswege soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. Berücksichtigt man die familienbedingten Labilisierungen im Erwerbsverlauf von Frauen (siehe oben), ist die geschlechtsspezifische Konzipierung unterschiedlicher Berufsbildungswege zu Beginn der Berufsausbildung um so gravierender!

Diskriminierungsmuster und -folgen:

In dieser grundsätzlichen Dreigliedrigkeit des Berufsbildungssystems zeigt sich eine unterschiedliche geschlechtsspezifische Doppelstruktur, die auf je eigenem Wege Mädchen benachteiligt:

— Im dualen System durch die geschlechtsspezifische Rekrutierungspraxis auf dem Lehrstellenmarkt mit den bekannten Benachteiligungen in der Lohnhöhe und den Aufstiegswegen im weiblichen Arbeitsmarktsegment; die Ursachen liegen nicht in der „Berufswahl", die für beide Geschlechter geschlechtstypisch nach dem Ausbildungsplatzangebot erfolgt. Das „Wahl"-spektrum von Mädchen reduziert sich erst mit Beginn der Lehrstellensuche. Daß Männer, auch nur „Männerberufe" wählen, bleibt durch die Tatsache verdeckt, daß ihnen im dualen System mehr zur Verfügung steht als Frauen „Frauenberufe". Das bisher entwickelte Instrumentarium zu dieser geschlechtsspezifischen Engführung reicht nicht aus, verlangt aber gerade von Frauen, sich gegen die Strukturen der Berufssegregation zu entscheiden und sich damit widersprüchliche Erwartungen an ihr geschlechtstypisches Verhalten auf „männlichem Territorium" einzuhandeln. Trotz dieser Barrieren hat sich der Anteil von Mädchen in sogenannten Männerberufen erhöht, allerdings überwiegend in Ausbildungen zur Gärtnerin, Köchin, Konditorin, Bäckerin, Malerin und Lackiererin, sehr viel geringer in Metall- und Elektroberufen.

— Im qualifizierenden Moratorium durch inhaltliche Angebotsdifferenzierungen nach Geschlecht mit für Mädchen wenig aussichtsreichem Anschlußcharakter für den Lehrstellenmarkt und mit historisch gewachsenen Traditionsumwegen für anschliessende Lehrverhältnisse, die durch die Berufsfachschule für Sozialwesen ausgebaut werden.

— Im Schulberufssystem durch verlängerte Ausbildungszeiten (erhöhte Vorqualifikationen und/oder Altersbegrenzungen); fehlende Lehrlingsvergütungen (die Schülerschaft trägt die Finanzierungslast der Ausbildungszeit; bei privaten Ausbildungsanbietern auch Schulgeld; Vergütungen für Praktika folgen träger-/länderspezifischen Regelungen und liegen überwiegend deutlich unterhalb von Lehrlingsvergütungen; BAföG-Regelungen gelten für beide Geschlechter nur einmal im Verlauf des Qualifikationserwerbs, unabhängig von der Finanzierung der ersten Qualifikationsstufe etwa im dualen System); des Sonderstatus der Abschlüsse bezüglich tariflicher Regelungen auf dem Arbeitsmarkt; fehlender Integration in aufeinander aufbauende Ausbildungswege (vor allem Assistentinnenausbildung, die allein von 1977 mit vier bis 1985 auf 39 gestiegen sind) und Zuweisung auf berufliche Sackgassen bezüglich der Weiterqualifizierungschancen und des Aufstiegs (es konkurrieren im dualen System nicht nur hochqualifizierte Facharbeiter und Ingenieure: dazwischen stehen die aus dem Boden geschossenen Assistentinnen-Berufe).

Bildungspolitische Forderungen

Angesichts der oben beschriebenen Dilemmata sind Verbesserungen über Einzelmaßnahmen zwar begrüßenswert. Noch wichtiger scheinen uns Forderungen zur Veränderung der Generallinie in der Strukturierung von Berufsbildungswegen selbst. Die gestalterische Berufsbildungsverantwortung sollte auch für die Qualifizierung von jungen Frauen beim Bund liegen, nicht bei den Ländern. Heutzutage ist die Berufsbildung für Frauen nicht mehr und nicht weniger eine „Kulturaufgabe" als die für Männer. Hieraus ergibt sich

a) für das Berufsbildungssystem:

— Grundsätzliche Dokumentation der systematischen Dreigliedrigkeit der Berufsbildungswege durch Neugliederung der Berufsbildungsberichte des Bundes mit geschlechtsspezifischen Daten a) zum dualen System (vorhanden), b) Berufsbildungsgängen ohne Berufsabschluß, c) Berufsbildungsgängen mit Berufsabschluß, hier eingeschlossen solche in privater Trägerschaft. Erweiterung regionaler Berufsbildungsberichte und auch hier: Gliederung nach dieser Struktur.

— Einrichtung einer Untersuchungskommission zur Dokumentation und Analyse der Gründe und Praktiken, nach denen neue Tätigkeitsfelder als Schulberufe in die Kulturhoheit der Länder gestellt werden, oder als duale Ausbildung in die Berufsbildungsverantwortung des Bundes.

— Einsetzung eines Ausschusses zur Überprüfung der Überführungsmöglichkeiten von Schulberufsausbildungsgängen in duale Ausbildungen (die überwiegende Zahl traditioneller Schulberufsausbildungen hat die gleiche Teilung in praktische und theoretische Lernphasen wie die duale Ausbildung. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist mit der Überführung der Krankenpflegeausbildung ins duale System befaßt. Dieses könnte als Orientierungsrichtlinie dienen).

— Antragspflicht für die Entwicklung neuer Schulberufe beim Bund und Einrichtung einer Strukturkommission beim BMBW zur Entscheidung des vorgeschlagenen Berufsbildungsweges.

— Berücksichtigung struktureller Umwege in der Vorqualifikation (Handelsschulen, Berufsfachschulen) und die der neu entstandenen Assistenten-Ausbildungswege in der Neuordnungsdebatte des dualen Systems (Integration unter Verallgemeinerung der Eingangsvoraussetzung: Abschluß der Sekundarstufe I).

b) und für die Weiterbildung:

— Schaffung von Transparenz bezüglich innerbetrieblicher Bindungen der Zugänge zu Weiterbildungen an formale Bildungsabschlüsse durch Einführung von Melde/Berichtspflichten beim Bund (BIBB) über Zugangskriterien.

— Entwicklung von Quotierungsregelungen für innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen (in den für duale Ausbildungsordnungen zuständigen Einrichtungen) und Schaffung eines staatlichen Anreizsystems zur Einhaltung dieser Regelungen (analog zu Regelungen für Mädchen in sogenannten Männerberufen).

III. Anforderungen an die sozialpflegerischen Berufe und die Neuordnung der Sozialberufe: Die Entwicklung gesellschaftlichen Bedarfs und die Neubewertung personenorientierter Arbeit

Obwohl es sich hier um das Feld frühesten beruflichen Einsatzes von Frauen und traditionsreichster beruflicher Qualifizierung für Frauen handelt, ist gerade dieses bildungspolitisch besonders vernachlässigt und schlecht dokumentiert. Frauen sind von der quantitativen, qualitativen und damit auch qualifikatorischen Ausstattung personenbezogener sozialer Dienste in doppelter Weise betroffen: als Konsumentinnen dieser Dienste zur Ergänzung familiärer Primärleistungen; als beruflich entsprechend qualifizierte Produzentinnen der Arbeitsleistung zur Absicherung ihrer Erwerbsexistenz. Personenbezogene soziale Dienste spielen eine Schlüsselrolle in der Verbindung von Familien- und Erwerbsarbeit und damit eine Schlüsselrolle in der Frauenpolitik.

Die Entwicklung gesellschaftlichen Bedarfs: In keinem anderen Arbeitsmarktsegment ist die Bedarfsentwicklung an Arbeitskräften so unmittelbar an politische Entscheidungen geknüpft wie hier: nicht Marktkonkurrenz und Produktivitätszwang, sondern gesellschaftliche Wertschätzung und definitorisch offene Qualitätsanforderungen bestimmen seinen Umfang. Rationalisierungen sind überwiegend nur durch Personaleinsparungen (damit Quantitäts- und Qualitätsverlust der Angebote) oder die Rückverlagerung ganzer Aufgabenfelder auf die Familie („staatliche Dienstleistungsexternalisierung") (Offe/Heinze) durchzuführen. Basis ist das seit den zwanziger Jahren geltende Subsidiaritätsprinzip (Jugendwohlfahrsgesetz von 1922) mit leichten Modifizierungen in der Zuständigkeit von familialer Eigenleistung und öffentlicher Dienstleistung durch private Träger und Staat.

Dennoch lassen sich als Eckpfeiler für die Bildungspolitik 2000 festhalten:

— Trotz generellen Geburtenrückgangs die zyklische Zunahme kleiner Kinder in Abhängigkeit vom (ebenfalls zyklischen) Umfang von Frauen im gebärfähigen Alter;

— Veränderte Familienstrukturen und Erwerbsbeteiligung bei Frauen (Gruppenbetreuungen für kleine Kinder werden ein pädagogisch notwendiges Ergänzungsfeld zur familialen Sozialisation bei zurückgehender Geschwisterzahl, Nachbarschaftskontakten und familialen Bezugspersonen);

— Verlängerte Lebensdauer älterer Menschen und fortgesetzter Segregation von den Familien ihrer Kinder;

— Ausweitung ambulanter Dienste durch Umstrukturierungen in der gesundheitlichen und psychosozialen Versorgung durch Großinstitutionen.

Die Zahl der Beschäftigten im Arbeitsmarktsegment sozialpflegerische Berufe verfünffachte sich zwischen 1950 und 1982 (größte Zuwachsrate aller Berufsgruppen überhaupt); nach vorübergehender Stagnation und hoher Arbeitslosigkeit ausgebildeter Fachkräfte geht die Bundesanstalt für Arbeit für das Jahr 2000 von einem zusätzlichen Anwachsen der erforderlichen Arbeitsplätze um 410.000 aus.

Subsidiarität und weibliches Arbeitsvermögen — Ausbildungsvielfalt ohne Berufsförmigkeit: Durch das Subsidiaritätsprinzip, das familiale Selbsthilfe und damit das sogenannte „weibliche Arbeitsvermögen" (Ostner) in den Mittelpunkt rückt, haben sich Qualifikation und Weiblichkeit traditionellerweise untrennbar miteinander verknüpft. Als zwei durchgängige Trends können gelten:

— Durch die (vermeintliche) Familiennähe der Tätigkeiten gilt jede Frau als qualifiziert.

— Schon seit Entstehung der ersten Ausbildungsformen (Bildungsanstalt für Frauenberufe) sollen diese Ausbildungen nicht der Berufsorientierung, sondern der Orientierung am „weiblichen Wesen" Vorschub leisten, die Entlohnung nicht

existenzsichernd sein, sondern die Bereitschaft zur Aufopferung an die Aufgabe fördern.

Davon übriggeblieben ist:

— Verankerung der Ausbildungen in der Kulturhoheit der Länder und hohe Beteiligung freier Träger (noch 1973 lag über 50 % der Ausbildungen in freier Trägerschaft; nach kurzfristigem Anstieg staatlicher Ausbildungsstätten steigt nun die Zahl der Ausbildungen in freier Trägerschaft wieder an); hohe Heterogenität der Ausbildungen (bis zu Zwei-Jahres-Differenzen, je nach Länderregelung); diese Differenzen erhöhende Differenzen in der Vorqualifikation (zugelassen auch in KMK-Rahmenregelungen) mit politik- und konjunkturabhängigen Neuregelungen; Festlegung von Altersgrenzen als Zugangsvoraussetzung für Ausbildungen auf unterem und mittlerem Qualifikationsniveau; ungeregelte Ausbildungsdauern unterhalb von Schulberufsregelungen; hoher Prozentsatz ehrenamtlich Mithelfender mit breitem Einsatzgebiet; hohe Konjunkturabhängigkeit in der Entsprechung von Schulberufsausbildung und Einsatzort; in den Bereichen, wo Tarifregelungen vorliegen, überwiegend niedriger angesetzt als Tarifregelungen für Berufe mit entsprechend langer Ausbildung, bzw. durchaus kürzerer Ausbildung im dualen System;

— Keine inhaltliche Verzahnung unterschiedlicher Ausbildungsgänge und Karrierewege; statt dessen uneinheitliche und unklare Abgrenzungen zwischen pflegerischen, medizinischen, psychosozialen, erzieherischen Leistungsanforderungen; in der Aufgabenzuweisung zwischen ehrenamtlichem Personal, ABM-Personal, Personen mit unterschiedlichen Helferqualifikationen, Personen mit anerkannter Schulberufsqualifizierung und in der hierarchischen Staffelung der Einsatzorte (als Beispiel der Ungeordnetheit: allein unter der Berufskennziffer 861 „Kindergärtnerinnen, Kinderpflegerinnen" in der Klassifizierung der Berufe (Bundesanstalt für Arbeit 1988, S. 196), finden sich 23 verschiedene Berufsbezeichnungen in drei Qualifikationshierarchien. Entsprechend durchziehen die „Blätter für Berufskunde" Hinweise auf Überschneidungen, auf Sonderregelungen und auf Kann-Regelungen).

Sozialberufliche Ausbildungen und Europa 1992: Als Hauptproblem für den EG-Binnenmarkt ergibt sich, daß die formal-rechtlich geregelten Bildungsabschlüsse für personenbezogene soziale Dienstleistungen in der Bundesrepublik in der Regel unterhalb des allgemeinen Niveaus der anderen EG-Länder liegen (Moss 1988). Die Regel dort sind 12 Schuljahre („Abitur"), die als Voraussetzung etwa zum Beruf der Erzieherin gehört. Die durchaus bis zu vierjährigen Schulberufsausbildungen werden bezüglich ihres Abschlusses im EG-Ausland vermutlich nicht anerkannt werden können. Der möglicherweise vergleichbare Fachhochschulabschluß (rund 19 % in der Beschäftigungspyramide 1982) ist bildungspolitisch auch in Phasen der Hochkonjunktur nicht durchsetzbar gewesen. Bereits heute erweist sich die formale Bezeichnung der Ausbildungsträger als überaus bedeutsam, unabhängig von der inhaltlichen Qualität und Gleichwertigkeit der Ausbildung. So werden allein die bayerischen Ausbildungsstätten, die traditionellerweise den Titel „Fachakademien" tragen, aktuell im Kontext der Europa-Debatte berücksichtigt.

Bildungspolitische Forderungen

Berufsausbildungen für personenbezogene soziale Dienstleistungen sind bildungspolitisch nicht nur in die Kulturhoheit der Länder gelegt, sondern es scheint sich das Subsidiaritätsprinzip der Einsatzfelder unbemerkt auf die Berufsausbildung selbst übertragen zu haben. Hier liegt der ansonsten für Schulberufe seltenere Fall (Ausnahme beispielsweise die Krankenpflegerausbildung, die aber dual organisiert werden soll) vor, daß systematisch Ausbildungsträger und Arbeitgeber in einer Hand liegen. Dies gilt auch für die Länder als Bereitsteller personenbezogener sozialer Dienste selbst, nicht nur für die freien Träger. Will der Staat seine bildungspolitische Verantwortung gegenüber Personen, die sich für personenbezogene soziale Dienstleistungen qualifizieren, wahrnehmen, so ist prinzipiell und vorab dringlich die Ausbildungszuständigkeitsfrage neu zu regeln. Entsprechend der Sicherung unterschedlicher Interessensorgane in der Konzipierung von Berufsausbildungen wird deshalb vorgeschlagen:

— Entwicklung einer Gesetzesinitiative zur Konzipierung einer „personenbezogenen sozialen Dienstleistungskammer" (PSDK) unter Beteiligung öffentlicher und gemeinnütziger privater Verbände, Vertretern des Staates und Gewerkschaften — in Analogie zu den übrigen Kammerverbänden, als übergeordnete Vermittlungsinstanz und Garant für die Einheitlichkeit der Ausbildungsgänge und ihrer Entsprechung zu zu schaffenden Berufsbildern.

— Einsetzung eines Arbeitsausschusses durch das BMBW zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen für personenbezogene soziale Dienste mit dem Ziel, Ausbildungsordnungen nach dem Modell neugeordneter Berufe im dualen System zu schaffen unter Berücksichtigung bestehender Schulberufsausbildungsgänge, aber mit Blick auf die inhaltliche Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsstufen; also:

  o Grundstufe mit Schlüsselqualifikationen (pflegerische, medizinische, psycho-soziale, erzieherische) und darauf aufbauende Fachrichtungen mit eigenen Spezialqualifikationen und entsprechendem Berufsabschluß.

  o Darauf aufbauend: Fachschulen mit speziellen Fachvertiefungen für höher eingruppierte Berufstätigkeiten mit Anweisungsfunktionen (Meisterebene im „männlichen" Berufsbildungssystem) oder: Integration dieser Ebene in die Fachhochschulausbildungen.

Aufgrund der hohen Praxisanteile der bereits bestehenden Schulberufsausbildungen steht der Überführung dieser Ausbildungen in das duale System inhaltlich nichts im Wege. Damit wäre die Überfüh-

rung dieser Berufsausbildungen in die für „männliche" Ausbildungswege geregelten Qualifizierungsstufen und Ordnungen erreicht und zugleich die Voraussetzung zu ihrer Integration in die Vergleichbarkeitsdiskussion der EG-Binnenmarktsdiskussion geschaffen, die sich auf drei Qualifikationsstufen bezieht: a) Abschlüsse im dualen System; b) Fachschul- und Fachhochschulabschlüsse; c) Universitätsabschlüsse.

Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen:

— Eingangsvoraussetzungen sind nicht an das Alter, sondern an die Qualifikation zu binden (Abschluß der Sekundarstufe I) (in keinem einzigen Männerberuf gibt es eine Altersbegrenzung!).

— Die Ausbilderfunktionen für Praxisanteile in der Ausbildung bedürfen der Regelung entsprechend derer im dualen System; ebenso die Eingruppierung der Abschlüsse nach Tarifregelungen analog zu denen des dualen Systems und den darauf aufbauenden Abschlüssen auf Fachschulebene.

— Dringend erforderlich ist sodann die Entwicklung staatlicher Umschulungsprogramme für Personen, die in höherem Alter in dieses Berufsfeld qualifiziert einsteigen oder sich nach Phasen helfender Mitarbeit entsprechend qualifizieren wollen, Entsprechende staatliche Weiterbildungsprogramme müssen der spezifischen Rekrutierungspraxis dieses Feldes gemäß differenzierte Anrechnungsverordnungen für entsprechende Vorqualifikationen enthalten (Verkürzung der Ausbildung je nach einschlägiger Vorerfahrung). Die Umschulung selbst ist in Dauer und Ausbildungsstruktur den Erstausbildungen für die entsprechenden Qualifikationsstufen anzupassen.

IV. Analyse und Auswertungen der Entwicklungen hin zu den Dienstleistungsbereichen (Tertiarisierung) und die Auswirkungen auf Frauen und Männer

Als einer der wichtigsten expandierenden Bereiche und seiner rapiden Umgestaltung durch neue Technologien sind die Entwicklungstendenzen in Veränderungen der Arbeitsorganisation, des Arbeitskräfteprofils und der Ausbildungswege hier gut dokumentiert. Wie weit klassische geschlechtsspezifische Verteilungsmuster jedoch festgeschrieben werden, hängt erheblich von bildungspolitischen Entscheidungen ab, die exemplarisch an Verkaufs- und Büroberufen analysiert werden. In Verbindung mit Teil I des Gutachtens lassen sich zugleich die sich abzeichnenden Flexibilisierungsstrategien als Voraussetzung für neue Verbindungen von Familien- und Erwerbsarbeitsverpflichtungen formal für beide Geschlechter sehen.

Der Prozeß der Tertiarisierung als Integrationsfaktor der Erwerbstätigkeit von Frauen: Die überproportionale Ausweitung des Dienstleistungssektors führte zu einer erheblichen Steigerung weiblicher Angestellter (von 19 % 1950 auf 52,7 % 1981) und in der gleichen Zeit zur Angleichung der Erwerbsstrukturen verheirateter und lediger Frauen durch die Einführung von Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen. Seit Mitte 1985 wächst die Zahl beschäftigter Frauen im Vergleich zur Zahl beschäftigter Männer, bei gleichzeitigem Anstieg der Zahl arbeitsloser Frauen. Die geschlechtsspezifischen Segmentationslinien verlaufen unter den Entwicklungsprozessen durch die Einführung neuer Technologien keineswegs starr, scheinen sich aber immer wieder neu herauszubilden. Dies läßt sich nicht auf Qualifizierungsprobleme der Frauen für technisch umgestaltete Arbeitsplätze zurückführen, wohl aber auf innerbetriebliche Organisationsgestaltungsprinzipien mit geschlechtsspezifischer Rekrutierungspraxis. Diese stützt sich auf Verfügbarkeitsannahmen und formale Qualifikationsdifferenzen durch das — noch nicht zurückgenommene — Stufenausbildungssystem. Für die hohe Anzahl von Teilzeitbeschäftigten droht eine Entprofessionalisierung der Arbeit.

Durch die möglich gewordene Entkoppelung der Betriebszeit von den Arbeitszeiten sowie des Betriebsortes vom Arbeitsplatz könnte mehr Raum für die individuelle Arbeitsgestaltung entstehen, jedoch zeigen die wenigen Modellversuche vor allem für nicht hochqualifiziertes Personal neue Problemlagen auf, wie: vermehrte Isolation, Qualifikationsverluste durch fehlende innerbetriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten, fehlende Aufstiegschancen, Ausweitung ungeschützter Beschäftigungsverhältnisse. Zugleich nimmt innerbetrieblich die Chance zu Flexibilisierungen des Arbeitseinsatzes erheblich zu und damit die Möglichkeit der Arbeitnehmer/innen, durch Familienarbeitsbelastungen nicht ganz den Kontakt zum Arbeitsplatz zu verlieren. Diese Möglichkeit wird gerade im „klassischen" Dienstleistungsbereich (jenseits der Produktionsunternehmen) nicht entsprechend genutzt.

Bildungspolitische Forderungen

a) Verkaufsbereich:

Durch die Einführung der Stufenausbildungen sind Frauen überwiegend auf die zweijährige Ausbildung zur Verkäuferin verwiesen worden; die Neuordnung der Ausbildung soll hier Abhilfe schaffen. Bildungspolitisch notwendig wird:

— Die Neuordnung der Ausbildung auf breiter Basis und unter Aspekten gleichberechtigter Aufstiegschancen durchzusetzen, sozialkommunikative Kompetenzen als Schlüsselqualifikation zu verankern und durch eine solide, technologisch orientierte Aus- und Weiterbildung Dequalifizierungsprozessen weiblicher Arbeitnehmer im Einzelhandel vorzubeugen. Dies macht es erforderlich,

— die Umsetzung der — immer noch nicht verabschiedeten — Neuordnung durch staatlich veranlaßte und kontrollierte Evaluationen zu begleiten und durch Beratungssysteme sowie die Überprüfung der Notwendigkeit ergänzender Praxisausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen zu unterstützen.

b) Bürobereich:

Hier gilt es, parallel zur Unterstützung der Verabschiedung der Neuordnung der Büroberufe, Tendenzen der Polarisierung zwischen Höherqualifizierung und gleichzeitiger Dequalifizierung in Bereichen routinisierter Arbeit vorzubeugen und neuerwachsende Beratungs- und Servicefunktionen nicht als typisches Aufgabenfeld für weibliche Angestellte zu typisieren, das meint, nicht als „weibliches Arbeitsvermögen" (Ostner) zu stigmatisieren, was faktisch dem höheren Vorbildungsniveau weiblicher Lehrstellensuchender zu verdanken ist (Mittlere Reife/Abitur/Handelsschulen), und Sackgassenausbildungen abzubauen. Es bedeutet dies:

— Sowohl die Handelsschulen als auch die neu entstandenen Assistentenberufe per Arbeitsauftrag des Bundes an das BIBB in die Neuordnungsdebatte einzubeziehen;

— neben fachinhaltlichen Kompetenzen informationstechnische Schlüsselqualifikationen für beide neugeschaffenen Berufe („Bürokommunikation"/„Büroorganisation") über lediglich anwendungsorientierte Benutzerqualifikationen hinauszuführen;

— auch personale Kompetenzen als Fachqualifikation zu vermitteln.

— Aufgrund der frauenbenachteiligenden geschlechtsspezifischen Selektionsmechanismen in der Weiterbildung sind flankierende Maßnahmen als Anreizsysteme für Arbeitgeber bei der Berücksichtigung weiblicher Arbeitnehmer in stärkerem Maße als bisher auszubauen, sowie bereits im einzelnen praktizierte Modelle zur Weiterbildung teilzeitarbeitender Frauen durch entsprechende Anreizsysteme zu verbreitern. Diese Rahmenbedingungen betreffen zugleich die Bereitstellung personenbezogener sozialer Dienstleistungen zur Reduzierung familienbedingter Belastungen, wenn diese nachweislich als Hindernis für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen geltend gemacht werden können (vgl. Teil I des Gutachtens).

— Aufgrund des schnellen Wandels im Bürobereich sind für Frauen, die familienbedingt ihre Berufsarbeit unterbrochen haben, besondere Förderungsangebote in neuen Technologien zu entwickeln, die als Vorlaufqualifikationen für die innerbetriebliche Nachfrage zu konzipieren sind.

V. Bildungspolitische Weichenstellungen

Der Durchgang durch die vier Themenbereiche, in denen eine Fülle von Ergebnissen zutage gefördert wurden, die je bereichsspezifisch bildungspolitischen Handlungsbedarf markieren und in bildungspolitische Forderungen umgesetzt sind, belegt grundsätzliche Disparitäten im Umgang mit männlichen und weiblichen Qualifizierungsprozessen. Die Folgen sind tiefgreifend bezüglich der Chancen zur Verwertung erworbener Befähigungen im darauf aufbauenden Berufsweg und der Möglichkeit, Qualifikationen auszubauen oder diese auch nur in der späteren Erwerbsbiographie zu erhalten. Basis ist die unterschiedliche Einbindung der Geschlechter in die Familienarbeit. Dieser Tatbestand verlängert sich in die auf Erwerbsarbeit bezogenen Bildungsinstitutionen hinein. Während die Umverteilungen der Zuständigkeiten für familiale Arbeit durch bildungspolitische Maßnahmen nur angestoßen werden können, zeigen sich im genuin bildungspolitischen Handlungsbereich folgende Schlüsselproblematiken:

— Große Teile der Frauenausbildung sind jenseits des dualen Systems organisiert, liegen damit in der Kulturhoheit der Länder und bedeuten den Erwerb nachrangiger „Marktwerte" der dort erworbenen Qualifikationen.

— In weiten Bereichen zeigt sich eine Vermischung von Qualifikation und „per weiblichem Geschlecht" eingebrachten Fähigkeiten, die zu Unrecht als „weibliches Arbeitsvermögen" tituliert werden, faktisch aber auf verlängerte Vorqualifikationen bei Mädchen zurückzuführen sind.

— Für einzelne Arbeitsmarktsegmente zeigt sich, daß die für den typisch männlichen Qualifikationsweg durchgehaltene bundeseinheitliche Ablösung der Ausbildungsinstitutionen von den diese Fachkräfte einstellenden Instanzen hier nicht erreicht ist. Die unmittelbare Verquickung von Qualifizierung mit sogenannten Unternehmerinteressen, die als zentrale Problematik der innerbetrieblichen Weiterbildung diskutiert wird, stellt sich hier bereits für die berufliche Erstqualifikation.

— Nicht nur die innerbetriebliche, sondern auch die staatliche Weiterbildungspolitik ist am „Normalarbeitstag" (Mückenberger 1985) und damit an der „Normalverfügbarkeit" des Weiterzubildenden orientiert und perpetuiert damit die Benachteiligung von Personen, die Familienaufgaben ernst nehmen.

Der Diskussion zur perspektivischen Revidierung dieser Differenzen mit ihren diskriminierenden Folgen gelten die bildungspolitischen Forderungen. Diese Disparitäten zu beseitigen muß auch angesichts der EG-Binnenmarktsproblematik Vorrang eingeräumt werden.

In der Zusammenfassung zitierte Literatur:

Albrecht-Heide, A./Brüggemann, B. 1982: Zwischen Schule und Beruf. Bildungssituation von Mädchen und Frauen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten im Auftrag des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

Beck, U./Brater, M. 1977 (Hrsg.): Die soziale Konstitution der Berufe. Frankfurt, New York

Blossfeld, H.-P. 1989: Die Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen von Frauen und ihr Einfluß auf den Prozeß der Familienbildung. Hektographiertes Manuskript. Berlin

BMBW 1988: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1988. Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Band 19. Bonn

Brinker-Gabler, G. 1979: Frauenarbeit und Beruf. Die Frau in der Gesellschaft. Frühe Texte. Frankfurt

Bundesanstalt für Arbeit 1988: Klassifizierung der Berufe. Nürnberg

Giddens, A. 1988: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt, New York

Institut der deutschen Wirtschaft 1987 (Hrsg.): Frauen in der Arbeitswelt. Themen-Service des Instituts der deutschen Wirtschaft. IW-Dossier. Heft 4. Köln

Moss, P. 1988: Child Care and Equality of Opportunity. London

Mückenberger, U. 1985: Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses — Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? In: Zeitschrift für Sozialreform. Heft 7-8/1985

Nienhaus, U. 1982: Berufsstand weiblich. Berlin

Offe, C./Heinze, R.-G. 1986: Am Arbeitsmarkt vorbei. Überlegungen zur Neubestimmung „haushaltlicher" Wohlfahrtsproduktion in ihrem Verhältnis zu Markt und Staat. In: Leviathan. Jahrgang 14. Nr. 4. S. 471 — 495

Ostner, I. 1978: Beruf und Hausarbeit. Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt, New York

Schecker, M. 1963: Die Entwicklung der Mädchen-Berufsschule. Weinheim, Basel

Schlüter, A. 1987: Neue Hüte — Alte Hüte. Gewerbliche Berufsausbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Düsseldorf

Tornieporth, G. 1977: Studien zur Frauenbildung. Weinheim, Basel

Kapitel C.16

Europäische Bildungspolitik und bundesstaatliche Ordnung

Gutachter:

Meinhard Schröder
unter Mitarbeit von
Thomas Hardt
Nikolaus Meves

Untersuchungsauftrag:

In diesem Gutachten sollte die europäische Integration im Hinblick auf die Bildungspolitik des Bundes unter folgenden Fragestellungen untersucht werden:

(1) Inwieweit ist die Europäische Gemeinschaft unter Ansehung geschlossener Verträge, politischer Willenserklärungen, ergangener Urteile sowie der politischen Praxis der Kommission und des Rates der zuständigen Minister auf dem Wege zu einer „Bildungsgemeinschaft"?

(2) Wie kann angesichts dieser Entwicklung das föderative Prinzip in der Bundesrepublik Deutschland bewahrt werden?

Dabei sollte die parlamentarische Mitwirkung an europäischen Entscheidungsprozessen in die Analysen einbezogen werden.

Zusammenfassung:

I. Ausmaß und Tendenzen bildungsrelevanter Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft — zur Entwicklung der Gemeinschaft zu einer Bildungsgemeinschaft

a) Inhalte und Strukturen des europäischen Bildungsrechts

1. Die Frage nach der Entstehung einer europäischen Bildungsgemeinschaft zielt auf die Klärung, inwieweit das nationale Bildungswesen, von den Gemeinschaftsorganen veranlaßt und gesteuert, auf womöglich unsicherer gemeinschaftsrechtlicher Grundlage vereinheitlicht wird oder werden könnte.

2. Dem EWG-Vertrag ist die Befassung der Gemeinschaft mit Bildungsfragen nicht fremd. Sie zielt allerdings nicht auf eine selbständige Politik, sondern ist Teilaspekt vertraglich festgelegter Gemeinschaftsziele. So kommt sie in Betracht, wenn es darum geht, einem sich abzeichnenden Strukturwandel zu begegnen oder wenn besondere Anstrengungen notwendig sind, um der Konkurrenz zu begegnen (Art. 41, 125, 130g). Des weiteren unterstreichen die Art. 49, 57, 118 und 128 EWG-Vertrag die integrations- und sozialpolitische Bedeutung der Berufsausbildung bei der Verwirklichung des Binnenmarktes. Auffällig ist, daß die Vorschriften mit Bezug zum Bildungswesen durchweg eher zurückhaltende Aussagen enthalten, die das Ausmaß möglicher Maßnahmen nicht im einzelnen erkennen lassen.

3. Die Gemeinschaft hat ihre bildungspolitischen Vorstellungen und Maßnahmen teils in Verlautbarungen niedergelegt, teils hat sie Programme verabschiedet, die sich unmittelbar an Ausbildungsstellen und Einzelpersonen wenden und deren bildungspolitisch erwünschtes Verhalten unter gemeinschaftlich festgelegten Bedingungen finanzieren. Schließlich nutzt sie zur Realisierung ihrer Bildungspolitik Verordnungen und Richtlinien.

4. Alle Rechtsakte der Gemeinschaft zum Bildungswesen sind letztlich Beschreibungen oder Konkretisierungen eines bildungspolitischen Grundkonzepts. Die Mitteilungen der EG-Kommission vom 18. Mai 1988 über die Bildung in der Europäischen Gemeinschaft — Mittelfristige Perspektiven 1989-1992 — und vom 02. Juni 1989 über die allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft — Mittelfristige Leitlinien 1989-1992 — fassen dieses Konzept im Anschluß an die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik der letzten zwei Jahrzehnte in konziser Form zusammen. Das Konzept erfaßt die schulische Grundbildung, die Berufsausbildung und Weiterbildung von Arbeitskräften in der Wirtschaft sowie die Hochschulbildung. Inhaltliche Schwer-

punkte sind die Verbesserung der Korrespondenz der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten, die Einführung neuer Technologien in die Ausbildung, die Förderung des Sprachenunterrichts, die Integration gesellschaftlicher Randgruppen, die Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft sowie der Aus- und Weiterbildung der Lehrer.

5. Bildungspolitische Verlautbarungen liegen außerhalb des Kanons der Rechtsakte des Art. 189 EWG-Vertrag. Sie werden in der Regel ohne genaue Angabe einer Rechtsgrundlage nach der Formel „Der Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen" beschlossen, im Amtsblatt Teil C veröffentlicht und enthalten sich unmittelbar rechtsändernder Eingriffe in das Bildungswesen der Mitgliedstaaten.

6. In den letzten Jahren hat der Ministerrat vermehrt umfangreiche Finanzprogramme verabschiedet, durch die die Verwirklichung der Gemeinschaftsziele im Bereich von Berufs- und Hochschulbildung verstärkt vorangetrieben werden soll. Bemerkenswert an ihnen ist die herausragende Rolle der Kommission bei der Verteilung der Finanzmittel sowie die Tatsache, daß die Programme unter Umgehung der zuständigen staatlichen Stellen der Mitgliedstaaten sich unmittelbar an interessierte Ausbildungsinstitutionen wenden. Gestützt sind die Finanzprogramme meist auf Art. 128 EWG-Vertrag. Ihre Veröffentlichung erfolgt im Amtsblatt Teil L.

7. Bildungsrechtliche Richtlinien befassen sich mit der gegenseitigen Anerkennung von Diplomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen sowie mit der Koordinierung der entsprechenden Ausbildungen. In einer ersten Phase der Bildungspolitik hat die Gemeinschaft das Ziel verfolgt, mit der Anerkennung der Gleichwertigkeit zugleich die Ausbildungsinhalte in den Mitgliedstaaten aufeinander abzustimmen (sektorieller Ansatz). Dieses Vorgehen führte zum Teil zu weitgehenden Eingriffen in das Bildungswesen der Mitgliedstaaten und erwies sich eben deshalb als zu langwierig. Neuerdings wird daher ein genereller Ansatz bevorzugt (so jüngst die Richtlinie zur Anerkennung der Hochschuldiplome vom 21. Dezember 1988, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung erfordern). Sein Ausgangspunkt ist die grundsätzliche Vergleichbarkeit der Ausbildungsgänge in den Mitgliedstaaten und der daraus folgende weitgehende Verzicht auf die Festlegung inhaltlicher Ausbildungskriterien.

8. In der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs zu Bildungsfragen zeichnen sich zwei verschiedene und zugleich aufeinander folgende Entwicklungslinien ab. Bis in die letzten Jahre hinein war der Gerichtshof ausschließlich mit dem Abbau nationaler Diskriminierungen für EG-Ausländer befaßt. In seiner neuesten Rechtsprechung, die durch die Urteile zu den Aktionsprogrammen ERASMUS zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten und PETRA zur Berufsbildung Jugendlicher und Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben eingeleitet wird, geht es demgegenüber um die Kompetenz der Gemeinschaft zu einer eigenständigen, positiv gestaltenden Bildungspolitik. Die Grundtendenz ist in beiden Rechtsprechungsbereichen die gleiche: Der Gerichtshof entscheidet im Zweifel zugunsten einer Verwirklichung der Grundfreiheiten und setzt diese gegenüber bildungspolitischen Bedenken und Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten zurück. So hat die Rechtsprechung hinsichtlich der Wanderarbeitnehmer eine fast vollständige Gleichstellung mit Inländern bewirkt. Vergleichbar weittragende Ergebnisse zeichnen sich durch die Anwendung des allgemeinen Diskriminierungsverbotes im Sinne des Art. 7 EWG-Vertrag auf EG-Angehörige ab, die sich zu Ausbildungszwecken in einen anderen Mitgliedstaat begeben und keine Rechte aus anderen Vertragsvorschriften herleiten können. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen muß diesen Personen jedenfalls eröffnet werden, wenn es dabei um eine auf den Erwerb beruflich verwertbarer Qualifikationen gerichteten Ausbildung geht. Hierzu gehört auch die Hochschulausbildung. In seiner Rechtsprechung zu Art. 128 EWG-Vertrag hat der Europäische Gerichtshof die bildungspolitischen Handlungsmöglichkeiten der Gemeinschaft entscheidend erweitert. Er läßt keinen Zweifel daran, daß die Gemeinschaft nach dieser Vorschrift befugt ist, finanzwirksame Ausbildungsprogramme zu verabschieden und die Mitgliedstaaten zur Mitarbeit zu verpflichten. Offen bleibt jedoch bis auf weiteres die Frage, wo die Grenzen dieser Regelungsbefugnis liegen.

b) Entwicklungsfaktoren der europäischen Bildungspolitik

1. Für die Bewertung der aktuellen Eingriffe und der Entwicklung der Gemeinschaftspolitik im Hinblick auf die Entstehung einer Bildungsgemeinschaft kommt es wesentlich auf das tatsächliche Ausmaß bildungspolitischer Aktivitäten, die vertragskonformen Einwirkungsmöglichkeiten der Gemeinschaft auf das nationale Bildungswesen sowie die durch Richterrecht bewirkte Angleichung des Bildungswesens an.

2. Das tatsächliche Ausmaß, in dem die Gemeinschaft das nationale Bildungswesen zu vereinheitlichen beabsichtigt bzw. schon vereinheitlicht hat, läßt bislang keinen eindeutigen Schluß auf das Entstehen einer Bildungsgemeinschaft zu.

3. Mit pauschalen Aussagen, die an angeblich fehlende Zuständigkeit der Gemeinschaft im Bildungswesen anknüpfen, lassen sich die rechtlichen Einwirkungsmöglichkeiten der Gemeinschaft auf das nationale Bildungswesen nicht angemessen abschätzen.

4. Bildungspolitische Verlautbarungen sind als solche rechtlich nicht verbindlich. Sie schaffen einen bildungspolitischen Konsens, von dem sich die Mitgliedstaaten im nachhinein nicht ohne weiteres lösen können. Dieser Konsens präjudiziert nicht nur spätere verbindliche Harmonisierungsakte der Gemeinschaft im Bildungswesen. Er dient in der Rechtsprechung auch als Mittel für eine dem jeweiligen Stand der Integration nützliche Auslegung von Kompetenzen.

5. Art. 128 EWG-Vertrag gehört, jedenfalls seit den Urteilen ERASMUS und PETRA des Europäischen

Gerichtshofes, zu den Handlungsermächtigungen mit erstrangiger Bedeutung für das Bildungswesen. Der ihm zugrunde liegende Berufsbildungsbegriff ist ähnlich weitreichend wie im Kontext der Art. 49 ff, 7 EWG-Vertrag. Er umfaßt auch die Hochschulausbildung. Ob für die schulische Allgemeinbildung gleiches gilt, ist noch nicht entschieden, jedoch zu verneinen. Unter dem Gesichtspunkt des Regelungsmodus erfaßt Art. 128 EWG-Vertrag nicht nur die von der Gemeinschaft bereits verabschiedeten Finanzierungsprogramme, sondern auch andere verbindliche Rechtsakte mit Richtliniencharakter. Die Durchführung der gemeinsamen Berufsausbildungspolitik muß dabei den Mitgliedstaaten verbleiben. Weitere Kompetenzschranken aus dem Subsidiaritätsgrundsatz herzuleiten, dürfte angesichts dessen ungeklärten Inhalts und der geringen Justiziabilität schwerfallen. Ähnliches gilt für den Verhältnismäßigkeitsgrundsatz.

6. Exemplarisch für die Art und Weise, wie die Gemeinschaft Handlungsbefugnisse zur Verwirklichung bildungsrelevanter Rechtspositionen nutzen und damit zugleich Tendenzen zu einer Ausbildungsfreiheit im Binnenmarkt fördern kann, ist die Herstellung der Freizügigkeit nach Art. 48 ff. EWG-Vertrag. An den Rechtsakten für Wanderarbeitnehmer und deren Angehörige läßt sich ablesen, daß als Leitbild dieser Vorschrift nicht nur der Abbau von Mobilitätshindernissen dient, sondern auch die bildungsmäßige vollständige Integration nach Inanspruchnahme der Freizügigkeitsrechte.

7. Für die Anerkennungs- und Koordinationsrichtlinien nach Art. 57 EWG-Vertrag ist vor allem darauf hinzuweisen, daß der neuerdings von der Gemeinschaft bevorzugte und die nationalen Ausbildungszuständigkeiten schonend generelle Ansatz kompetenzrechtlich nicht geboten ist.

8. Der Beitrag des Europäischen Gerichtshofes zur Entwicklung des Gemeinschaftsrechts im Bildungswesen ist kaum zu überschätzen. In grundsätzlicher Sicht hat der Gerichtshof den Bildungsbereich durch seine integrationsfreundliche Judikatur von den Rändern der Gemeinschaftsverfassung in eine zunehmend zentrale Position gebracht und dadurch bisherige Alleinentscheidungsrechte der Mitgliedstaaten begrenzt. Unübersehbar ist auch sein Einfluß auf die künftige Ausübung bildungsrechtlicher Kompetenzen der Gemeinschaft. So können die auf den „effet utile" (praktische Wirksamkeit) abstellenden Aussagen des ERASMUS- und PETRA-Urteils als Ermutigung für Rechtsakte dienen, bei denen es nicht mehr nur um die Lenkung oder Beeinflussung durch Finanzierung geht.

9. Art. 235 EWG-Vertrag kann für Zugriffe der Gemeinschaft auf den allgemeinen Schulsektor Bedeutung gewinnen. Wegen des Einstimmigkeitsprinzips birgt die Kompetenz jedoch nur geringe Gefahren für das Bildungswesen der Mitgliedstaaten.

10. Bei Würdigung des tatsächlichen Handlungsausmaßes, der bildungspolitischen Verlautbarungen, der Kompetenzen und des Richterrechts ist die vielfach erhobene Behauptung unbegründet, daß die Gemeinschaft eine umfassende Harmonisierung und zentralistische Detailsteuerung des Bildungswesens betreibe oder anstrebe. Kern der europäischen Bildungspolitik ist die Herstellung der Freizügigkeit und das Bestreben, der Bildung eine europäische Dimension zu geben. Aus dem Ziel, die Freizügigkeit herzustellen, ergibt sich das Anliegen, EG-ausländerdiskriminierende Hindernisse beim Zugang zu Ausbildungseinrichtungen zu beseitigen, die Anerkennung und Gleichwertigkeit von Ausbildungsabschnitten und -abschlüssen in den Mitgliedstaaten voranzutreiben sowie Grundsätze einer mobilitätsfördernden gemeinsamen Berufsausbildungspolitik festzulegen. Gewiß können sich damit erhebliche, die Freizügigkeit ermöglichende Anforderungen an das nationale Bildungswesen verbinden, keineswegs aber eine flächendeckende Vergemeinschaftung der Schul- und Hochschulpolitik oder des Bildungswesens überhaupt. Insofern ist das Freizügigkeitskonzept kein Weg zu einer Bildungsgemeinschaft. Auch die Einführung einer europäischen Dimension im Bildungswesen wird voraussichtlich nur punktuelle Eingriffe der Gemeinschaft nach sich ziehen.

II. Bundesstaatliche Probleme der europäischen Bildungspolitik — zur Bewahrung des föderalen Prinzips in der Bundesrepublik Deutschland

a) Ausgangslage

1. Eine trennscharfe Abgrenzung der Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten bzw. der Bundesländer zu bildungsrechtlichen Kompetenzen der Gemeinschaft ist aufgrund des dynamischen Charakters der europäischen Integration nicht möglich. Sie könnte immer nur eine Momentaufnahme darstellen, die von weiteren Integrationsschritten überholt wird. Eben deshalb ist es auch nicht möglich, ein für allemal gültige Aussagen über die EG-Zuständigkeiten im Bereich Bildung und Kultur zu machen und dadurch Länderzuständigkeiten vor dem Zugriff der Europäischen Gemeinschaft zu sichern.

2. Eine Übernahme der Verhandlungsführung und die Abgabe des Votums seitens der Bundesländer ist bei bildungspolitischen Beschlüssen des Ministerrates, auch wenn sie nach der gemischten Formel zustande kommen, gemeinschaftsrechtlich nicht zulässig.

3. Ob die Bundesländer bildungsrechtliche Akte der Gemeinschaft vor dem Europäischen Gerichtshof im Wege der Nichtigkeitsklage nach Art. 173 Abs. 2 EWG-Vertrag wegen Kompetenzüberschreitung unmittelbar angreifen können, ist fraglich und eher zu verneinen.

4. Kompetenzeinbußen ergeben sich als Folge der europäischen Bildungspolitik in der allgemeinen schulischen Bildung, im Hochschulbereich, in der Berufsaus- und -weiterbildung sowie in den damit in Zusammenhang stehenden Materien des Aufenthaltsrechts, der Ausbildungsförderung und des Beamtenrechts. Im Schul- und Hochschulbereich sind im wesentlichen die Länder von Kompetenzverlusten betroffen. In den anderen erwähnten Bereichen dürfte die Verlustbilanz zwischen Bund und Ländern ausgeglichen sein.

5. Die inhaltlichen Mitentscheidungsrechte der Bundesländer an der Gesetzgebung des Bundes, soweit diese von der Europäisierung des Bildungswesens betroffen ist, gehen weitgehend verloren. Die Mitwirkung an bundesgesetzlichen Ausführungsakten gleicht diesen Verlust nicht aus, da insoweit der Bundesrepublik wesentliche inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten nicht mehr zustehen.

6. Die Europäisierung des Bildungswesens bewirkt im Verhältnis Legislative — Exekutive nur geringe Veränderungen, da die Exekutive in diesem Bereich schon unabhängig von der europäischen Integration eine vergleichsweise starke Stellung innehat. Eher ist zu erwarten, daß die Exekutive Zuständigkeitsverluste in stärkerem Umfang erleidet, und zwar vor allem die der Bundesländer, im eigenen Wirkungsbereich und bei der Ausführung von gemeinschaftsgeprägtem Bundesrecht.

7. Zur Bewältigung des Problems, ob und inwieweit Art. 79 Abs. 3 GG eine Schranke für bundesstaatliche Veränderungen im Prozeß der europäischen Integration bildet, haben Rechtsprechung und Schrifttum bisher wenig Vorarbeiten geleistet.

8. Die bundesstaatlichen Grenzen der europäischen Integration können zumindest in Anlehnung an Art. 79 Abs. 3 GG bestimmt werden. Die Vorschrift umschreibt die bundesstaatlichen Essentialia in einer auch im Blick auf die europäische Integration maßgeblichen und zugleich flexiblen Weise. Gesichert bleiben muß die Staatlichkeit der Länder im Sinne (regionaler) Zentren demokratisch-politischer Entscheidungsgewalt sowie die vertikale Gewaltenteilung zwischen Bund und Ländern.

9. Die Konkretisierung dieser Essentialia in bezug auf das Bildungswesen darf sich nicht an einer quantitativen, auf Restzuständigkeiten abstellenden Betrachtungsweise orientieren.

10. Bei qualitativer Betrachtung der Kompetenzverluste und bundesstaatlichen Gewichtsverlagerungen, die durch das europäische Bildungsrecht eintreten (werden), kommt es aus der Sicht der Länder entscheidend auf die Erhaltung ihrer Kulturhoheit an. Die Kulturhoheit ist eines der Kernstücke der deutschen Länderstaatlichkeit. Sie läßt sich nicht auf bloße Gesetzgebungszuständigkeiten reduzieren. Mit ihr trifft das europäische Bildungsrecht auf einen besonders sensiblen Bereich der Eigenstaatlichkeit der Länder.

11. Beim derzeitigen Stand der bildungspolitischen Integration lassen sich flächendeckende oder die Substanz treffende Eingriffe in die Kulturhoheit der Länder nicht ausmachen. Ob diese Beurteilung auch für die Zukunft gelten kann, wenn die Europäische Gemeinschaft vermehrt rechtlich verbindliche Schul- und Studieninhalte regelnde Akte verabschieden oder ihre Finanzprogramme erheblich ausbauen sollte, ist offen.

12. Die grundsätzliche Mitwirkung der Länder an der Bundesgesetzgebung im Sinne des Art. 79 Abs. 3 GG erfaßt nicht den Fall einer Europäisierung von Zuständigkeiten des Bundes. Rechtsakte der Gemeinschaft sind keine Bundesgesetzgebung im Sinne des Art. 79 Abs. 3 GG. Diesbezügliche Mitwirkungsverluste der Länder sind als Verschiebungen der bundesstaatlichen Gewaltenteilung relevant.

13. Die bundesstaatliche Gewaltenteilung kann auch im Prozeß der europäischen Integration in einem nach Art. 79 Abs. 3 GG nicht hinnehmbaren Maße verletzt werden. Derzeit ist eine Verletzung nicht gegeben. Die Staatlichkeitsverluste der Bundesländer haben noch kein derartiges Ausmaß angenommen, daß die Bundesländer kein Gegengewicht zum Bund mehr darstellen. Die Mitwirkungsverluste an der Bundesgesetzgebung im Bildungsbereich haben gleichfalls nicht zu einer für Art. 79 Abs. 3 GG wesentlichen Ausschaltung der Bundesländer aus der Bundesgesetzgebung insgesamt geführt.

b) Vorsorge gegen Systemverschiebungen

1. Für eine Länderbeteiligung an der europapolitischen Willensbildung lassen sich zwei verfassungsrelevante Ansatzpunkte nennen. Zum einen verschiebt die integrationspolitische Außenkompetenz des Bundes (Art. 24 Abs. 1, 32 Abs. 1 GG) die bundesstaatliche Kompetenzordnung in einer mit dem punktuellen Abschluß völkerrechtlicher Verträge nicht vergleichbaren Weise. Der Bund erreicht im Prozeß der europäischen Integration einen Kompetenzzuwachs, dessen Umfang durch Mitwirkungsverluste der Länder an der Bundesgesetzgebung noch verstärkt wird und sich bei fortschreitender Integration ständig erweitert. Ein Ausgleich durch angemessene Mitsprache für die immer mehr verloren gehenden Kompetenzen der Bundesländer wird dadurch unabweisbar. Er stellt sich letztlich als Vorsorge gegen bundesstaatliche Mutationen im Prozeß der europäischen Integration dar, die er gewiß nicht völlig ausschließen, aber doch retardieren und abmildern kann. Auf der anderen Seite verlangt die ausgewogene und wirksame Vertretung der deutschen Interessen in EG-Gremien eine Abstimmung und Abwägung zwischen den vom Bund und den von den Ländern vertretenen Sachkompetenzen. Zur Abschätzung der zu erwartenden Auswirkungen des expandierenden europäischen Bildungsrechts ist der Bund innerstaatlich gesehen weder kompetenzrechtlich allein legitimiert noch verfügt er über hinreichende eigene Erfahrungen auf diesem Gebiet.

2. Mit der prinzipiellen Bejahung einer Ausgleichspflicht für Kompetenzverluste der Bundesländer stellt sich die Frage nach der Konkretisierung dieser Ausgleichspflicht. Die Maßstäbe, an denen sich diese Konkretisierung auszurichten hat, sind in bisherigen Erörterungen zur Länderbeteiligung nur selten eingehender behandelt worden. Ihre nähere Auffächerung verdeutlicht, wie schwierig es ist, die einzelnen Maßstäbe in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, das weder die europapolitische Flexibilität der Bundesregierung noch eine wirksame Mitwirkung der Länder einseitig verkürzt.

3. Kompetenzverluste der Länder in ihrem ursprünglichen Wirkungsbereich und bei der Mitwirkung an der Bundesgesetzgebung lassen sich durch eine Mitwirkung an der europapolitischen Willensbildung des Bundes nur unvollkommen kompensie-

ren. Weder sind Alleinentscheidung und Mitwirkung an der gesamtstaatlichen Willensbildung prinzipiell gleichwertig, noch lassen sich verlorengehende Mitwirkungsrechte der Länder an der Bundesgesetzgebung durch die Mitwirkung an bundesrechtlichen Ausführungsgesetzen zu Integrationsakten ausgleichen. Von dieser Ausgangslage her ergibt sich die Forderung nach einer möglichst intensiven Beteiligung der Länder an der europapolitischen Willensbildung des Bundes.

4. Die Ausgestaltung der Mitwirkung muß darauf Bedacht nehmen, daß der Länderstandpunkt zu einem Zeitpunkt gebildet werden kann, zu dem er noch reale Einflußchancen auf die europapolitische Willensbildung der Bundesregierung hat, diese andererseits aber nicht verzögert.

5. Die Perspektive des europäischen Bildungsrechts lenkt die Aufmerksamkeit auf einen weiteren Maßstab, der an die Unterschiedlichkeit der Gemeinschaftsrechtsakte anknüpft. Die Ausgleichspflicht darf sich nicht nur auf Rechtsakte im Sinne des Art. 189 EWG-Vertrag beziehen, sondern muß auch ungekennzeichnete Rechtsakte, etwa Ratsbeschlüsse nach Art. 128 EWG-Vertrag, erfassen. Gleiches gilt für Beschlüsse, die nach der gemischten Formel gefaßt werden.

6. Im Blick auf die bundesstaatliche Zuständigkeitsordnung darf die aus Kompetenzverlusten resultierende Mitwirkung der Bundesländer abgestuft werden. Handelt es sich um den Verlust ausschließlicher Länderkompetenzen, reicht die Ausgleichspflicht grundsätzlich am weitesten, weil die Mediatisierung der Landesstaatsgewalt hier am stärksten spürbar wird. Das Bildungsrecht macht dabei deutlich, daß durch Integrationsmaßnahmen neben ausschließlichen Gesetzgebungskompetenzen auch finanzwirksame oder administrative Interessen der Länder betroffen sein können, für die vielleicht kein ausschließlicher Kompetenztitel, wohl aber ihr erhebliches Gewicht zur Wahrung der Eigenstaatlichkeit ins Feld geführt werden kann.

7. Die Bildung einer Mehrheitsauffassung bei europapolitischen Vorhaben liegt im Interesse der Bundesländer an einer möglichst wirksamen Ausgestaltung ihrer Mitsprache. Andererseits kann die Mehrheitsentscheidung nicht in jedem Falle einen Ausschließlichkeitsanspruch erheben. Gerade im Hinblick auf die die Länderstaatlichkeit in besonderer Weise prägende Kulturhoheit muß mit Sonderentwicklungen und -interessen einzelner Länder gerechnet werden. Die Sonderbetroffenheit eines Bundeslandes wird nicht den gleichen Einfluß auf die Willensbildung der Bundesregierung beanspruchen können, muß sich ihr gegenüber aber in geeigneter Weise artikulieren können. Das Länderbeteiligungsverfahren muß demnach zweispurig ausgestaltet sein. Neben der mehrheitlichen Einflußnahme bei gleichmäßiger Betroffenheit müssen Möglichkeiten individueller Einflußnahme für das einzelne Bundesland zur Verfügung stehen.

8. Bis heute ist umstritten, ob der Bundesrat zur Bildung des Mehrheitsstandpunktes der Bundesländer befugt ist. Für die Bundesratslösung spricht, daß der Bundesrat ein im Rahmen der gesamtstaatlichen Willensbildung institutionell wie verfahrensmäßig bestens eingespieltes Organ zur Artikulation der Länderinteressen ist und in ständigem, verfassungsrechtlich abgesicherten Kontakt zur Bundesregierung steht. Auch der Umstand, daß Integrationsakte der Gemeinschaft vielfach nicht nur Materien in ausschließlicher Zuständigkeit der Bundesländer, sondern zugleich Bundeszuständigkeiten berühren, an denen der Bundesrat ohnehin grundsätzlich mitwirkt, spricht für die Bundesratslösung. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß der Bundesrat durch diese Inanspruchnahme eine zusätzliche Qualität erlangt. Er wird auf dem Wege einer Art Organleihe zu einem Koordinationsgremium der Länder im Bereich ihrer ausschließlichen Gesetzgebungskompetenzen und damit beschließendes Länderorgan im Kontext des kooperativen Föderalismus.

9. Der Kompensationsgedanke als solcher trägt die Ausgleichspflicht nicht, weil er kein Rechtsbegriff ist, aus dem sich verfassungsrechtliche Rechte und Pflichten des Bundes und der Länder ableiten ließen.

10. Bei einer Begründung der Ausgleichspflicht im Wege der Verfassungsinterpretation durch die naheliegende Bezugnahme auf die Bundestreue bleiben Zweifel, ob eine Verfassungsänderung, insbesondere im Hinblick auf Einzelheiten der Ausgestaltung, nicht die einwandfreiere Lösung darstellt.

11. Für die Notwendigkeit einer verfassungsrechtlichen Absicherung der Länderbeteiligung spricht, daß diese Beteiligung die durch Art. 24, 32 GG vorgegebene verfassungsrechtliche Grundbeziehung zwischen Bund und Ländern bei der Wahrnehmung der EG-Mitgliedschaft berührt. Ohne entsprechenden Verfassungsvorbehalt darf der einfache Gesetzgeber auf diese Grundbeziehung bestenfalls unter der Voraussetzung zugreifen, daß er Beziehungselemente konkretisiert, die durch bloße Verfassungsinterpretation gewonnen werden können. Gerade dies ist aber zweifelhaft. Hinzu kommt, daß die Länderbeteiligung, soweit sie dem Bundesrat im Kontext des Art. 32 GG Befugnisse zur Einwirkung auf die Bundesregierung verschafft, den Interorganbeziehungen Bundesrat — Bundesregierung ein neues Element hinzufügt, was wegen der insoweit abschließenden Regelung des Grundgesetzes ohne entsprechenden Verfassungsvorbehalt nicht durch einfaches Gesetz geschehen kann. Die Notwendigkeit einer verfassungsrechtlichen Absicherung des Länderbeteiligungsverfahrens ergibt sich schließlich daraus, daß der Bundesrat im Länderbeteiligungsverfahren eine zusätzliche Qualität als Koordinationsgremium mit beschließender Funktion im ursprünglichen Wirkungsbereich der Länder erhält.

12. Zur Realisierung der Verfassungsänderung empfiehlt sich ein Zusatz zu Art. 24 Abs. 1 GG. Dabei müssen nicht alle Details der Beteiligung in der Verfassung festgeschrieben werden. Nach bewährtem Vorbild sollte die nähere Regelung einem Gesetz vorbehalten werden. Der die Mitwirkung der Bundesländer entscheidend prägende Gedanke der Vorsorge gegen bundesstaatliche Systemverschiebungen legt es allerdings nahe, in das Grundgesetz selbst den besonderen Schutz der Länder im ur-

sprünglichen Wirkungsbereich aufzunehmen und, wenn sonstige im Grundgesetz angesprochene wesentliche Interessen tangiert sind, diese ebenfalls zu berücksichtigen. Auch die Möglichkeit der Einschaltung des Bundesrates in die Länderbeteiligung sollte bereits in Art. 24 Abs. 1 GG als Beteiligungsform vorgesehen werden.

13. Für die Zukunft empfiehlt es sich, die Errichtung der EG-Kammer des Bundesrates in der näheren gesetzlichen Regelung zu Art. 24 Abs. 1 GG vorzusehen. Ein solches Vorgehen verschafft der EG-Kammer die bislang zweifelhafte hinreichende verfassungsrechtliche Anbindung und stellt sie als spezifisches Element einer Länderbeteiligung durch den Bundesrat in den angemessenen systematischen Zusammenhang.

14. Eine abschließende Bewertung des derzeitigen Erscheinungsbildes der Länderbeteiligung ist nur begrenzt möglich. Jedenfalls dürfte die Mitwirkung der Bundesländer in den EG-Gremien kaum noch steigerungsfähig sein. Die Einrichtung von Länderbüros in Brüssel ist unbedenklich. Sie reagiert auf die besonderen, mit herkömmlichen völkerrechtlichen Vorstellungen nicht vergleichbaren Auswirkungen auf das innerstaatliche Kompetenzgefüge. Diese Auswirkungen können durch das Beteiligungsverfahren unter Einschaltung des Bundesrates nur bedingt ausgeglichen werden, weil die Länder sich zu einem einheitlichen Standpunkt zusammenfinden müssen. Die Länderbüros gleichen die dadurch bewirkte Mediatisierung in gewissem Umfang aus, indem sie die Möglichkeit individueller Information und Kontaktaufnahme zu Brüsseler Stellen schaffen. Zudem sind sie ein Instrument, mit dem ein Bundesland seine Sonderbetroffenheit durch EG-Maßnahmen zur Geltung bringen kann, was gerade im Bildungswesen von Bedeutung ist. Keine Bedenken bestehen gegen die Klausel des Art. 2 Abs. 3 EEAG. Für ein wirksames Instrument der Vorsorge gegen bundesstaatliche Systemverschiebungen erweisen sich Bindungen der Bundesregierung bei Wahrnehmung der EG-Mitgliedschaft als unabweisbar. Allerdings muß der Bundesregierung das gerichtsfeste Letztentscheidungsrecht darüber verbleiben, ob sie von der Stellungnahme des Bundesrates abweichen darf oder nicht.

15. Die Mitwirkung der Bundesländer an der europapolitischen Willensbildung kann rechtliche Konflikte nicht ausschließen. Hinsichtlich des in Betracht kommenden Rechtsschutzes der Bundesländer muß nach Konfliktlagen und Rechtsschutzinteressen differenziert werden. Ob ein Antrag im Bund-Länder-Streit Erfolg haben könnte, mit dem die Verletzung einer etwa bestehenden Verpflichtung der Bundesregierung zur Anrufung des Europäischen Gerichtshofes geltend gemacht wird, ist zweifelhaft, weil der Bundesregierung auch insoweit ein Letztentscheidungsrecht darüber zustehen dürfte, ob sie die Anrufung für zweckmäßig hält oder nicht. Der Versuch, die Bundesregierung von einer — nach Auffassung der Länder — ihre Kompetenzen verletzenden Abstimmung im Ministerrat im Wege der einstweiligen Anordnung nach § 32 BVerfGG abzuhalten, dürfte auch in Zukunft keine Erfolgsaussichten haben, nachdem ihm das Bundesverfassungsgericht im Streit um den Rundfunkrichtlinienvorschlag der Gemeinschaft eine Absage erteilt hat. Die nachträgliche Feststellung, daß das Abstimmungsverhalten der Bundesregierung im Ministerrat zu einer verfassungswidrigen Schmälerung von Kompetenzen eines Bundeslandes geführt hat, könnte im Bund-Länder-Streit begehrt werden, aber wohl nur erfolgreich sein, wenn geltend gemacht werden kann, daß bundesstaatliche Essentialia im Sinne des Art. 79 Abs. 3 GG verletzt worden sind. Verfassungsprozessual ungeklärte Fragen wirft der Versuch auf, Verletzungen der Länderbeteiligungsrechte seitens der Bundesregierung vor das Bundesverfassungsgericht zu bringen. Vieles spricht dafür, daß auch insoweit eine Zuständigkeit nach Art. 93 Abs. 1 Nr. 3 GG und nicht nach Nr. 4, 1. Alt. GG in Betracht kommt. In jedem Fall dürften Anträge nach Art. 93 Abs. 1 Nr. 3 oder Nr. 4, 1. Alt. GG, die eine Verletzung nach Art. 2 Abs. 3 EEAG geltend machen, wegen der zu beachtenden Einschätzungsprärogative der Bundesregierung nur schwer Erfolg haben.

16. Überlegungen, ob und wie Gesetzgebungsverluste, die die Parlamente im Prozeß der europäischen Integration erleiden, kompensiert werden können, sind zumindest im Blick auf die Landesparlamente von bundesstaatlicher Relevanz und gehören in den Problemkreis der Bewahrung der Bundesstaatlichkeit. Verwirklichen lassen sich Kompensationsanliegen dieser Art allerdings nur in der Binnenbeziehung der Landtage zu ihren Landesregierungen bzw. des Bundestages zur Bundesregierung. Eine unmittelbare Beteiligung der Landesparlamente an der europapolitischen Willensbildung des Bundes würde die Bildung eines einheitlichen Länderstandpunktes zum Schaden der Länder beeinträchtigen. Für den Bundestag zieht Art. 65 GG eine unüberwindbare Grenze für unmittelbare Beteiligungsrechte an der EG-Rechtsetzung.

17. Eine rechtliche Bindung der Regierung bei Vorhaben der europäischen Integration an den Standpunkt des Parlamentes könnte zwar parlamentarische Kompetenzverluste in beachtlichem Umfang auffangen, ist aber verfassungsrechtlich nicht annehmbar.

18. Eine Chance, die Regierung in europapolitischen Entscheidungen zu beeinflussen und auf diese Weise an der europäischen Integration mitzuwirken, haben die Parlamente nur, wenn sie dafür hinreichend gerüstet sind. Nichts anderes gilt für die nachträgliche Kontrolle der Regierung in europapolitischen Fragen. Dafür kommt es entscheidend darauf an, daß die Parlamente mehr als in der Vergangenheit sich mit Entwicklungen der europäischen Integration befassen und diese nicht der Regierung überlassen. Sie müssen Vorhaben der Europäischen Gemeinschaft, die sich auf ihren Kompetenzbereich auswirken, frühzeitig zur Kenntnis nehmen, sich mit ihnen auseinandersetzen und ihren Standpunkt der Regierung zur Kenntnis bringen. Umgekehrt muß die Regierung das Parlament über derartige Vorhaben umfassend und rechtzeitig informieren. Offen ist, ob zur Bündelung des europapolitischen Sach-

verstandes die Errichtung von Europaausschüssen durch die Parlamente zweckmäßig ist.

III. Rechtspolitischer Ausblick

1. Zur Frage, was rechtspolitisch unternommen werden kann, um die Entstehung einer Bildungsgemeinschaft zu verhindern oder zu bremsen und die bundesstaatliche Ordnung zu sichern, können nur wenige Empfehlungen gegeben werden, weil die Entwicklung der europäischen Integration von der Bundesrepublik auch im Bildungswesen nur bedingt gesteuert werden kann.

2. Bildungspolitischen Verlautbarungen der Gemeinschaft sollte die besondere Aufmerksamkeit gelten, um ihre Wirkungen auf spätere verbindliche Rechtsakte und die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes in Grenzen zu halten. Bei allzu rascher Zustimmung zu den immer ausgreifenderen und schneller aufeinander folgenden Verlautbarungen kann die Akzeptanz in der Bundesrepublik, die im Hinblick auf die innerstaatliche Kompetenzordnung nur langsam wächst, Schaden nehmen.

3. Bei Ratsbeschlüssen auf der Grundlage des Art. 128 EWG-Vertrag sollte die Bundesregierung alles daransetzen, daß die im einzelnen noch ungeklärte Reichweite dieser Kompetenz nicht überspannt wird. Gerade in diesem Kontext sollte sie sich weiter intensiv für die Beachtung des Subsidiaritätsgedankens auf Gemeinschaftsebene einsetzen und nach Verbündeten in anderen Mitgliedstaaten suchen.

4. Durch Erhebung einer Nichtigkeitsklage zum Europäischen Gerichtshof, die den Ländern voraussichtlich nicht offensteht, kann die Bundesregierung im Ergebnis dazu beitragen, daß die Bundesstaatlichkeit keinen Schaden durch kompetenzwidriges Handeln der Gemeinschaft zu Lasten der Länder nimmt. Von ihrer Einschätzungsprärogative bei der Klageerhebung sollte sie nur zurückhaltend Gebrauch machen.

5. Unumgänglich ist die verfassungsrechtliche Verankerung der Länderbeteiligung durch eine entsprechende Änderung des Art. 24 Abs. 1 GG. Diese Änderung sollte auch die Einschaltung des Bundesrates und die Einrichtung der Europakammer des Bundesrates einschließen, um diesbezüglich verfassungsrechtliche Zweifel auszuräumen.

6. Im Hinblick auf die Rechtsschutzprobleme, die sich für die Bundesländer bei der Verteidigung ihrer Kompetenzen vor dem Bundesverfassungsgericht ergeben könnten, ist eine länderfreundliche Praxis der Länderbeteiligung von besonderer Bedeutung.

7. Die Länderparlamente können ihren Beitrag zur Wahrnehmung der Bundesstaatlichkeit leisten, indem sie das Bundesratsverfahren kritisch begleiten.

8. Die Bundesländer sollten im europäischen Freizügigkeitskonzept und der damit verbundenen europäischen Dimension der Bildung auch die Chance zum Wettbewerb mit anderen Mitgliedstaaten und untereinander sehen und damit zu einer neuen Entfaltung ihrer kulturellen Eigenstaatlichkeit beitragen.

Kapitel C.17

Die Rolle der Bildungsarbeit im ökologischen Landbau bei der Lösung ländlicher Strukturprobleme

Gutachter/in:

Karen Leuow
Christoph Nitschke

Untersuchungsauftrag:

Auf dem Hintergrund eines bereits vorliegenden Konzepts handlungsorientierter, ökologischer Qualifikation (vgl. Kapitel C.11) und der Kenntnis der Strukturprobleme und bildungspolitischen Erfordernisse im ländlichen Raum (vgl. Kapitel C.1) sollte ein Überblick über den Stand der Bildungsarbeit speziell im ökologischen Landbau gewonnen werden. Darauf aufbauend erwartete die Kommission begründete Vorschläge für bildungspolitische Maßnahmen als Beitrag zur Lösung ländlicher Strukturprobleme in diesem Teilbereich.

Im einzelnen wurden aus der Literaturrecherche und der Befragung von Bildungsforschern, Verbänden und Praktikern (Teil-) Antworten bzw. exemplarische Ergebnisse im Hinblick auf folgende Fragen — unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte — erwartet:

(1) Umfang und Beteiligung an Bildungsarbeit im ökologischen Landbau

(2) Träger und Ziele von Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen

(3) Formen und Methoden bei der Bildungsarbeit

(4) Kosten und Finanzierung von Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen

(5) „Produzentennahe" Information über den Handlungsbedarf.

Zusammenfassung (Schlußkapitel des Gutachtens):

Bildungsarbeit und -politik im Dienste des ökologischen Landbaus — Rahmenbedingungen und Perspektiven

Das abschließende Plädoyer für eine Bildungsoffensive im ökologischen Landbau gliedert sich in fünf Schritte. Zunächst werden die persönlichen Voraussetzungen auf Seiten der LandwirtInnen resümiert, die diese als BasisträgerInnen eines in ökologischer Hinsicht umgepolten Strukturwandels mitbringen. Daran schließen sich einige stichpunktartige Anmerkungen zu den objektiven Rahmenbedingungen bzw. zum Stellenwert von Bildung und Beratung an. Es folgen Empfehlungen, wobei die Frage der Beratung nach einer bildungspolitischen Skizze eigenständig und pointiert abgehandelt wird. Zum Schluß

kommen einige Hinweise auf flankierende Maßnahmen.

Subjektive Voraussetzungen

Die bei der bäuerlichen Bevölkerung im Durchschnitt gehäuft auftretenden allgemeinen Unzufriedenheitspotentiale und Vorbehalte gegenüber dem industriegesellschaftlichen Modernisierungsdruck könnten einen allgemein fruchtbaren Boden für die Zuwendung zu neuen (alten) Arbeits- und Lebensformen abgeben — wobei der relative Konservatismus natürlich nicht außer acht bleiben sollte (vgl. zu beiden Seiten Pongratz 1987). Geben die im Rahmen des Gutachtens ausgewerteten Quellen die Realität halbwegs zutreffend wieder, so ist jedoch bei InhaberInnen landwirtschaftlicher Betriebe die Bereitschaft, sich auf den ökologischen Landbau selbst einzulassen, überraschend groß. Erinnert sei zum Beispiel an die explizite Umstellungsbereitschaft bei einem Viertel der von Roux (1988) befragten LandwirtInnen. Bemerkenswert ist darüber hinaus, daß bereits praktizierende Bio-LandwirtInnen ein Lebensmodell zu verkörpern scheinen, daß für sie selbst (gemessen an der relativ höheren Arbeitszufriedenheit bzw. Bindung an den Beruf; vgl. Fietkau u.a. 1982, S. 123) wie für konventionell produzierende KollegInnen zunehmend tragfähig wird (dort — wohl im Gegensatz zur Agrarverwaltung — relativ positives Image der Öko-LandwirtInnen; vgl. Roux 1988, S. 71; Fietkau u.a. 1982, S. 60f).

Objektive Rahmenbedingungen — in subjektiver Sicht

Die soziale Basis für eine Ausdehnung des ökologischen Landbaus ist also durchaus vorhanden. Zumindest liegt das subjektive Umstellungspotential erheblich über dem gegenwärtig minimalen Anteil der ökologischen Landwirtschaft an der gesamten agrarwirtschaftlichen Wertschöpfung. Die Einschätzungen des objektiven Umstellungspotentials fallen je nach Produktionszweig, mehr noch aber je nach politisch-ideologischem Standpunkt auseinander. Optimistischen Aussagen zufolge kann die Umstellung auf ökologischen Landbau durch entsprechende Anreize (Anwendung des Extensivierungsprogramms wie im Saarland) erheblich gesteigert werden. Einige Aspekte, die diese Argumentationsrichtung und optimistischere Sicht in Grenzen unterstützen, sind in Kapitel 2 aufgeführt worden. Daß also noch ungenutzte Spielräume bestehen, ist unabweisbar. Gleichzeitig jedoch wäre der ökologische Landbau völlig überfrachtet, würde er zu dem strukturpolitischen Gegenparadigma des herrschenden Strukturwandels erklärt, das eine (wirtschafts-) politische Umorientierung anleiten könnte. Insofern ist schon an dieser Stelle die Frage nach der „Rolle der Bildungsarbeit im ökologischen Landbau bei der Lösung ländlicher Strukturprobleme" nur relativierend zu beantworten: Wenn schon die ökologische Landwirtschaft an sich dem Strukturwandel im günstigsten Fall lediglich bestimmte ländliche Wirtschaftszonen vorenthalten kann (Existenzsicherung sonst ausscheidender Betriebe und Neuansiedlung von weiterverarbeitendem Gewerbe, Erhaltung der Kulturlandschaft und touristischer Erholungsräume), so ist der Stellenwert der Bildungsarbeit von vorneherein nachgeordnet. Die innerhalb dieser Grenzen existierenden Einflußmöglichkeiten von und durch Bildung im weiteren Sinne gilt es freilich in vollem Umfang wahrzunehmen.

Dafür spricht an erster Stelle, daß bei der Bildung und Beratung im ökologischen Landbau ein kaum bestrittenes Defizit herrscht, von dem praktisch keine einzige Bildungsinstitution ausgenommen ist. Im Rahmen der hier vorgenommenen Untersuchung konnte der Engpaß am eindeutigsten beim quantitativen Angebot lokalisiert werden, darüber hinaus aber auch für einzelne Qualitätsmerkmale (Inhalte, Verknüpfung von Inhalten, institutionelle Ausgestaltung). Die Beurteilung der Bildungssituation durch die befragten ExpertInnen erwies sich (typischerweise) als um so kritischer, je näher diese mit der Bildungsarbeit verbunden waren. Gegenstand der Beurteilung sind vor allem Angebote, die sich an mehr oder weniger Interessierte richten. Dies muß also mit bedacht werden, wenn hier als Befragungsergebnis festgehalten wird, daß viele die Umstellung von konventionellem auf ökologischen Landbau als bildungsrelevante Kernfrage ansehen. Bildung für diejenigen, die noch weiter von den damit verbundenen berufspraktischen Problemen entfernt sind (zum Beispiel SchülerInnen, Desinteressierte) scheint ein Thema zu sein, über das — aus unserer Sicht und mit Blick auf eine massive Ausdehnung des Bio-Landbaus — bedauerlicherweise kaum nachgedacht wird.

Es kommt daher nicht von ungefähr, daß sich nicht schulische Bildungsgänge, sondern praxisbezogene Bildungsfragen und hier insbesondere die Umstellungsberatung als Schlüsselproblem herauskristallisieren. Dies wird noch dadurch verstärkt, daß angesichts gezielter Umstellungsförderung im Rahmen des EG-Extensivierungsprogramms sich ein Boom in der Nachfrage nach Beratung anbahnt.

Bevor nun Empfehlungen für einzelne Defizitbereiche (mit Schwerpunkt auf der Beratung) konkretisiert werden, sollen die beiden Seiten des Weges, der aus dem allgemeinen Engpaß herausführen kann, kurz skizziert werden. Auf der einen Seite stehen die Personen, denen als Beratungs- und Lehrkräften eine zentrale Vorbildfunktion zukommt. Diese Personen müssen unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe den ökologischen Landbau in jeder Hinsicht überzeugend vertreten. Idealerweise heißt das zunächst, daß sie die Leitidee umfassend vermitteln, nämlich unter Berücksichtigung ökonomischer und ökologischer Kosten und Nutzen sowie des gesellschaftlichen, ethischen oder auch landschaftsästhetischen Wertes, die eine Umstellung bzw. deren Optimierung hat. Zum Ideal gehört darüber hinaus auch, daß sie sich durch eine entsprechende Praxis glaubwürdig machen können. Auf der anderen Seite kommt es auf einen institutionellen Rahmen an, der zunächst die Teilnahme sichert, aber vor allem Lernprozesse ermöglicht, bei denen die Betroffenen Spaß haben. Voraussetzungen dafür sind der entsprechende Raum für Begegnung und Austausch (am besten auf Grundlage sozialer Einbindung in der Region;

vgl. Fietkau u.a. 1982) ebenso wie die methodische Gewährleistung von Lerneffizienz.

Bildungspolitische Forderungen

Ein grundsätzlicher erster Schritt muß darin bestehen, Fragestellungen des ökologischen Landbaus flächendeckend in allen staatlichen Bildungseinrichtungen als Lerninhalt aufzunehmen. Der typische Weg, einen Mindeststandard zu gewährleisten, ist die sogenannte „Integration" in die bestehende Fächer- und curriculare Struktur. Also geht es im Rahmen dieses Schritts um die — längst überfällige — „Ökologisierung" der Ausbildungsordnung für LandwirtInnen und der schulischen (Rahmen-) Lehrpläne (vgl. Nitschke 1989). Entsprechende Maßnahmen sind auf den nachfolgenden Stufen etwa der Meisterregelungen oder Hochschulcurricula erforderlich.

Im Fall der beruflichen Schulen läßt sich dies auch zum einen dadurch begründen, daß angesichts einer wachsenden Zahl von Auszubildenden aus umgestellten Betrieben die Lehrpläne angepaßt werden müssen. Zum anderen könnte dadurch die Schule attraktiver gemacht und dem dramatischen Rückgang an SchülerInnen unter Umständen entgegengewirkt werden. Als einschlägiges Beispiel kann eine landwirtschaftliche Fachschule in Rheinland-Pfalz gelten (Interview mit Lünzer).

Vielleicht sind die mehrjährigen Fachschulen angesichts des verfügbaren Zeitbudgets besonders geeignet, Lerninhalte des ökologischen Landbaus systematisch und vertieft für einen größeren Kreis zu vermitteln (immerhin zahlenmäßig ein Achtel der Berufsschulen, also auch mit einem entsprechenden Einzugspotential). In diesem Bereich wurde ja auch ein weiterreichender Ansatz festgestellt.

Wie anderweitig vielfach postuliert, müssen in der Konsequenz die zuständigen Stellen auch in der Fort- und sogar Ausbildung der Lehrkräfte aktiv werden. Nur wenn die LehrerInnen an berufsbildenden Schulen oder (Fach-)Hochschulen fachlich und (umwelt-) pädagogisch qualifiziert sind sowie entsprechende Werthaltungen mitbringen, können die formalen Vorgaben auch erfüllt werden.

Es ist hier nicht der Ort, um das Für und Wider eines eigenständigen Faches „Ökologischer Landbau" als Gegenkonzept zum Integrationsprinzip eingehender zu erörtern. Es sei jedoch erwähnt, daß von einigen Seiten (Poppinga, Trube, Vogtmann) eine solche Forderung erhoben wird, da eine bloße Integration die Aspekte des ökologischen Landbaus in den Hintergrund des Unterrichts drängen und die Argumentationsbasis für die Festlegung diesbezüglicher Qualifikationen des Lehrpersonals schmälern würden. Auch zeigt sich etwa bei den Hochschulen, welche positive Dynamik entstehen kann, wenn eigenständige Lehrangebote eingerichtet werden. Nach unseren Erfahrungen hat sogar das herausragende Beispiel der Gesamthochschule Kassel deutlich gemacht, daß die herkömmlichen Lernstrukturen einer gründlichen Reform bedürfen, sollen sie den komplexen Anforderungen an die Lehre im ökologischen Landbau entsprechen.

Was die Fortbildung im ökologischen Landbau anbelangt, so ist mit den Lehrkräften bereits eine der wichtigsten Adressatengruppen genannt worden. Als im Hinblick auf Umstellungsprobleme zentrale „MultiplikatorInnen" bedürfen die BeraterInnen aus Anbauverbänden und Beratungsringen, vor allem jedoch deren KollegInnen aus der Offizialberatung (die ja häufig nicht einmal eine fachliche Mindestqualifikation mitbringen) einer systematischen und kontinuierlichen Fortbildung. Bei den LandwirtInnen selbst als Zielgruppe hätte Fortbildung vor allem die Aufgabe, entweder das Modell des ökologischen Landbaus für Distanzierte bekanntzumachen oder UmstellungsinteressentInnen zu motivieren und zu informieren. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 4.3 beschriebenen „Zeitkonflikts von Ökonomie und Ökologie" dürften finanzielle Hilfen hier die Teilnahmeschwelle erheblich senken (zum Beispiel „Zeitgeschenke" durch bezahlte BetriebshelferInnen).

Da in dem Zusammenhang die unzureichende Zahl an Bildungsangeboten das Hauptergebnis der Recherche ist, muß die Frage der Trägerschaft zunächst allgemein in der Weise beantwortet werden, daß sämtliche Anbieter in eine Förderungsstrategie einzubeziehen sind. Dies betrifft also in erster Linie die Anbauverbände und deren Umfeld sowie die „neutralen" Ländlichen Heimvolkshochschulen, von denen viele die Qualität ihrer Veranstaltungen mit der hohen Akzeptanz praktisch nachgewiesen haben. Aber auch Angebote der Agrarverwaltung sind systematisch auszubauen, und zwar genau im Hinblick auf die Klientel, bei der sie noch einen Vertrauensvorschuß genießt. Dies sollte allerdings in Form einer Kooperation mit den entsprechenden Fachleuten aus dem ökologischen Landbau geschehen (Anbauverbände, Hochschulen). Die Laupheimer Initiative, gerade auch mit ihrer vorgesehenen Erweiterung, kann hier als Modell für Bemühungen stehen, in Regionen mit (agrar-)geographischer Schlüssellage attraktive Veranstaltungsformen dauerhaft zu entwickeln.

Übrigens scheinen sich auch Fachschulen in weiten Kreisen einer hohen Akzeptanz zu erfreuen (vgl. Fietkau u.a. 1982), so daß sie ebenfalls zu Trägern kurzfristiger Fortbildungsmaßnahmen werden könnten (um vielleicht auf diese Weise sogar ihren Bedeutungsverlust in der schulischen Bildung auszugleichen).

So lange sich im schwerfälligen staatlichen Ausbildungswesen wenig ändert, könnte den genannten Heimvolkshochschulen sogar noch eine weitergehende Bedeutung zukommen. POPPINGA etwa schlägt vor, daß diese im Rahmen einer allgemeinen Förderung durch Zuschüsse ihr Angebot auf den Erwerb formalisierter Abschlüse (bis hin zur Meisterprüfung) ausdehen sollten. Auf die zielgruppenorientierten Ansprüche an inhaltliche (zum Beispiel zunehmende Bedeutung der Fragen von Direktvermarktung und Weiterverarbeitung) und methodische Ausgestaltung (Praxisbezug, „mentalitätsgemäße" Didaktik etc.) der Fortbildungsveranstaltungen insgesamt kann hier nicht weiter eingegangen werden.

„Soziotechnische Prozeßbegleitung in Freiheit und Einbindung"- ein goldener Mittelweg aus der Beratungsmisere?

Im folgenden soll als politische Kernaussage des Gutachtens ein Beratungskonzept für den ökologischen Landbau skizziert werden. Es enthält Aussagen zu den drei Schlüsselfragen der Qualifikation hauptberuflicher BeraterInnen, des Beratungsansatzes und der institutionellen Anbindung der Beratung.

Zunächst zum Qualifikationsproblem. Es konnte gezeigt werden, daß die Erfüllung vieler Beratungsaufgaben schon aufgrund eines einseitigen Qualifikationsprofils (mangelnde Methodik) oder nicht ausreichender Fachbildung der BeraterInnen (bei den Behörden schlichtweg bedingt durch den Zugang) verhindert wird. Wie bereits oben angesprochen, ist es sicher möglich, hier durch einschlägige Fortbildung „nachzubessern". Auch ist Fortbildung allein deshalb notwendig, um den Anschluß an den gerade erst verstärkt einsetzenden wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt im ökologischen Landbau nicht zu verlieren.

Wenn überhaupt, so scheinen sich VertreterInnen der Beratungsinstitutionen vor allem Gedanken über derartige „Anpassungsprobleme" zu machen. Weitergehende Überlegungen zur Beratungsqualifikation sind wenig konkret bis nicht vorhanden. Gängige Begriffe wie „Koordinator", „Moderator" oder „Multiplikator" akzentuieren sicher vernachlässigte Aufgaben im Rahmen des herrschenden Beratungstyps, umschreiben aber unseres Erachtens nur Teilaspekte einer dringend gebotenen, grundsätzlichen Erweiterung des Berufsbildes in Richtung auf umfassende Professionalisierung. Im Hinblick auf die BeraterInnen gilt in besonderem Maße, was oben (Manuskript, S. 34) über die personale Seite der Überwindung des Beratungsengpasses gesagt wurde. Mithin kommt es bei diesem Beruf auch stärker als anderswo darauf an, für eine integrative Berufsbildung im Sinne von Kapitel 3 zu sorgen. Sehen wir von der selbstverständlichen, aber nach Maßgabe eines „vernetzten Denkens" zu vermittelnden Fachkompetenz ab, so muß zum Beispiel die allgemeine Handlungskompetenz zu einem Kerninhalt der Bildung werden. Damit ist gemeint, daß die BeraterInnen Verbindung zu anderen Fachleuten halten und Informationssysteme aufbauen, Gespräche führen, gruppendynamische Probleme steuern oder didaktische Hilfsmittel einsetzen können — aber auch, daß sie sich in Einzelpersonen und soziokulturelle Kontexte einfühlen können. Sie sollen nicht nur informieren und sporadisch handeln, sondern relativ kontinuierlich einen Prozeß (der „Erwärmung", Umstellung oder Optimierung) begleiten. Und dieser Prozeß hat nicht nur eine technische, sondern auch eine soziale Dimension. Darin liegt der Grund für die Formulierung eines Leitbildes „Soziotechnische Prozeßbegleitung"[1]).

[1]) Der Begriff „soziotechnisch" mag für manche LeserInnen einen zu technokratischen Beigeschmack haben. Er wurde dennoch gewählt, da er die Berufung auf eine durchaus „humane" Tradition gestattet, nämlich den „soziotechnischen Ansatz" des Londoner Tavistock Institute, mit dem eine Verbesserung der industriellen Arbeitsbedingungen nicht nur mit dem Ziel der Produktivitätssteigerung angestrebt wurde.

Die hauptberuflichen soziotechnischen ProzeßbegleiterInnen benötigen eine im Sinne des Anforderungsprofils grundlegend reformierte (Fach-) Hochschulausbildung, in der der ökologische Landbau fachwissenschaftlich und interdisziplinär fest verankert ist. Die am stärksten praxisbezogenen und außerfachlichen Qualifikationen sollten am ehesten in einem ein- bis zweijährigen Zusatz- bzw. Aufbaustudium zu erwerben sein. Bei der Konzeption dieses Studiums sollte auf die Erfahrungen herausragender Weiterbildungsträger zurückgegriffen werden, die in jüngster Zeit längerfristige Lehrgänge zum „Umweltberater" oder zur „Fachkraft für den Umweltschutz" angeboten haben (vgl. Nitschke 1989, S. 100 ff). Die Beratungsdienstleistung dieser Fachleute sollte — wie schon durch das Berufsprofil angedeutet — nicht isoliert und/oder in Form der defizitären Einzelberatung erbracht werden. Vielmehr muß sie in einen entsprechenden (Gruppen-) Rahmen eingebunden sein. Damit ist die zweite Seite des Weges aus dem Beratungsengpaß angesprochen, nämlich zunächst der Beratungsansatz. Hier kann an den Erfolg des Beratungstyps „(regionale) Selbsthilfegruppen mit externer Unterstützung" angeknüpft werden (zum Beispiel im Rahmen der Anbauverbände, freie Gruppen). Die hauptberuflichen ProzeßbegleiterInnen hätten dabei die wichtigste externe Funktion (Moderation, Koordination etc.). Als „ExpertInnen für das Allgemeine" sind sie aber von vielen praktischen Problemen so weit entfernt, daß sie durch die nebenberufliche Beratung seitens besonders erfahrener PraktikerInnen ergänzt werden müßten. Diese würden eine „Patenschaft" für jeweils eine Gruppe übernehmen — vorzugsweise zu mehreren je Gruppe, um (nicht zu) arbeitsteilig Spezialprobleme zu erörtern. Die Aufgabe könnte nicht zuletzt das zweite Berufsstandbein von NebenerwerbslandwirtInnen sein. Noch eine Stufe in der Verallgemeinerbarkeit des Kenntnisstandes tiefer erfolgt dann die „paraprofessionelle", gegenseitige Beratung der Gruppenmitglieder, wie sie auch von Poppinga vertreten wird. Für die Umsetzung könnten erste Erfahrungen vergleichbarer Ansätze herangezogen werden[2]). Je nach Bedarf und Relevanz der Gruppen sollte die Beratung auf einer vierten und höchsten Stufe durch zusätzliche externe Fachkompetenz bis hin zu wissenschaftlicher Begleitfor-

[2]) Im Rahmen eines Forschungsprojektes des Bundeslandwirtschaftsministeriums in der Schweiz sollen Umstellungsbetriebe einer Region (circa sechs Betriebe) über ein bis zwei Jahre im Rahmen einer Kleingruppe beraten werden (Projektleiter: Freyer). Die Beratung erfolgt teilnehmerorientiert, wobei ein/eine ModeratorIn (BeraterIn mit Grundkenntnissen der Erwachsenenbildung) in Zusammenarbeit mit wechselnden VerbandsberaterInnen unterschiedlicher Fachgebiete zunächst eine methodische Problemanalyse durchführt, in deren Anschluß die aufgeworfenen Probleme anhand konkreter Betriebsbeispiele diskutiert werden. Jeder Kleingruppe ist ein Patenschaftsbetrieb mit Umstellungsvorsprung angegliedert, dessen BetriebsleiterIn über staatliche Mittel für seine/ihre Beteiligung honoriert wird. Die Kleingruppenberatung wird durch Seminare und zusätzliche Einzelberatung ergänzt. Im Anschluß an die ein- bis zweijährige Intensivphase erfolgt die Weiterbildung in Form von Fachtagungen, Seminaren und Gruppentreffen.

schung ergänzt werden. Auch dafür gibt es positive Beispiele[3]).

Im Rahmen eines Modellvorhabens „Vermarktung alternativ erzeugter Produkte" des Bundesministers für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten etwa zielt das Teilprojekt „Selbsthilfegruppen" (Projektleitung: Albrecht, Institut für Agrarsoziologie, Landwirtschaftliche Beratung und Angewandte Psychologie der Universität Hohenheim; Projektdurchführung: Bader/Luley, vgl. Drucksache 11/6146, Antwort der Bundesregierung: „Umweltverträgliche Landwirtschaft") auf eine optimierte Nutzung der Potentiale von Gruppen ab, in denen sich ökologisch wirtschaftende LandwirtInnen zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch zusammengeschlossen haben. Die Befähigung der Gruppenmitglieder und -leiterInnen zur besseren Kommunikation soll die Effizienz des Informationsflusses erhöhen, vor allem zu einer Arbeitsentlastung des/der Gruppenleiters/in führen und die Basis für eine Gruppenberatung darstellen.

Es dürfte nach den bisherigen Aussagen zum Beratungsmodell klar sein, wie stark bei diesem Konzept Beratung und Fortbildung ineinanderfließen. So lange sich bei dem Berufsbild der hauptberuflichen BeraterInnen wenig ändert, spielt die einschlägige Fortbildung eine absolute Schlüsselrolle. Auf die besondere Eignung der Heimvolkshochschulen als Aus- und Weiterbildungsstätten wurde an anderer Stelle bereits hingewiesen (vgl. Manuskript, S. 28). Sie könnten bei entsprechender Förderung (Zuschüsse) dem Bildungsengpaß adäquat und unmittelbar entgegenwirken.

Auch der dritte Baustein des Beratungskonzepts soll zu einem Umbau des Beratungsrahmens beitragen, nämlich hinsichtlich der institutionellen Anbindung und infrastrukturellen Voraussetzung des Beratungsansatzes. Oberstes Gebot ist die Abkopplung der Beratungsfunktion von Hoheits- und Kontrollaufgaben. Die Anbindung sollte die Vorteile der verschiedenen in Kapitel 5 skizzierten Organisationsformen (Offizialberatung, Verbandsberatung, Beratungsringe) vereinigen und die jeweiligen Nachteile vermeiden. Positiv schlagen etwa die Merkmale Gestaltungsfreiheit der BeraterInnen, institutionelle Kooperation, negativ die Merkmale Finanzknappheit, Beschäftigungsunsicherheit, Arbeitsüberlastung zu Buche. Die beste Mischform dürfte dann gegeben sein, wenn die hauptberufliche Beratung von unabhängigen Einrichtungen getragen wird, in denen die BeraterInnen selbst einem Aufsichtsgremium Rechenschaft ablegen, in dem nichtstaatliche Gruppen vertreten sind (gewählte VertreterInnen aus der Landwirtschaft, Anbauverbände, Wissenschaft). Die Finanzierung käme hingegen weitestgehend vom Staat. Der verbandsübergreifende Charakter der Beratungsorganisationen würde auch der soziokulturellen Heterogenität der Zielgruppen Rechnung tragen. Auf diese Weise wären die LandwirtInnen nicht wie bisher gezwungen, sich umgehend einem der Anbauverbände anzuschließen, um in den Genuß von Beratung zu kommen.

Es ist klar, daß die Einrichtungen eine entsprechende materielle Ausstattung benötigen (Sachmittel etwa für Fachinformationsdienste und Fortbildungsveranstaltungen; Personalmittel für die hauptberuflichen BeraterInnen, für die Freistellung der „Paten" etc.).

Ungeachtet des hier beschriebenen Modells sind jedoch Sofortmaßnahmen mit geringerer Reichweite — in erster Linie die Einstellung staatlicher, explizit für die Anbauverbände tätiger BeraterInnen — erforderlich, um kurzfristig den Beratungsengpaß zu überwinden.

Mit der Darstellung des Beratungsansatzes und der institutionellen Anbindung dürfte deutlich geworden sein, was mit dem zweiten Teil des Leitbildes gemeint ist: „Freiheit in Einbindung". Die beteiligten HauptakteurInnen sollen einerseits relativ frei sein von der Reglementierung durch Arbeitgeber (hauptberufliche BeraterInnen) oder „zwitterhafte Berater-Kontrolleure" (LandwirtInnen), andererseits aber sozial eingebunden und abgesichert sein (Selbsthilfegruppen, Mehrzahl von BeraterInnen je Einrichtung, attraktive Berufstätigkeit).

Flankierende Maßnahmen

Die Darstellung des Beratungsansatzes verweist bereits auf die Notwendigkeit begleitender politischer Maßnahmen, insbesondere finanzieller Zuwendungen. Praxisorientierte Bildung und Beratung im ökologischen Landbau entfalten dann ihre größte Wirkung, wenn parallel dazu andere Engpaßfaktoren beseitigt werden. Dabei dürfte die Beratungsförderung das entscheidende Bindeglied zwischen Bildung bzw. Bildungspolitik und sonstigen Förderungsinstrumenten sein (zum Beispiel über Finanzierungsberatung). Die Bedeutung direkter monetärer Anreize für LandwirtInnen zur Verringerung des finanziellen Engpasses wird sicher von niemanden bezweifelt. Die Erfahrungen mit dem Extensivierungsprogramm zeigen, daß die besonders belastende Umstellungsphase durch Zuschüsse erleichtert werden kann und in einigen Fällen die letzte Hürde vor der Umstellung überwinden hilft.

Darüber hinaus muß gewissermaßen die gesamte Infrastruktur des ökologischen Landbaus gefördert werden. Dabei sollten für zusammengehörige ökologische Produktgruppen Maßnahmen entsprechend dem sogenannten „Produktlebenszyklus" eines Produktes aufeinander abgestimmt werden. Das heißt, schon auf den dem landwirtschaftlichen Erzeugnis vorgelagerten Stufen sind gestaltende Eingriffe möglich und nötig (zum Beispiel Forschungsförderung, Chemiepolitik). Auf den nachgelagerten Stufen setzen etwa Maßnahmen zur Förderung der Weiterverarbeitung (Subventionierung dezentraler Weiterverarbeitungsstätten) und Direktvermarktung an

[3]) In Dänemark sind ca. 6.000 LandwirtInnen auf der Basis von Gruppenberatung organisiert, die im Laufe der ersten beiden Jahre staatlich finanziert und wissenschaftlich begleitend ausgewertet wird. In Abhänigkeit von Bedarf und Motivation der LandwirtInnen bestehen die Arbeitskreise über diesen Zeitraum hinaus fort und bedienen sich sporadisch der nunmehr privat zu finanzierenden Beratung. Die durchschnittlich acht bis zwölf Mitglieder zählenden Gruppen weisen nach zumeist hoher Beratungseffizienz während der ersten beiden Jahre fruchtbare Arbeitsergebnisse auf (Luley).

(Erzeuger-Verbraucher-Gemeinschaften, Lockerung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Direktvermarktung). Auch die Verbraucherpolitik ist gefragt (Information, Produktkennzeichnungspflicht). Hier wird noch einmal eine bildungspolitische Dimension und Verknüpfung sichtbar. Bildung für den ökologischen Landbau ist mehr als Bildung im und in Vorbereitung auf ökologischen Landbau — sie muß auch weiter davon entfernt stattfinden. Von daher schließt sich an die Forderung nach Verbraucherbildung zum Beispiel unmittelbar diejenige nach einer Bildung im Einzelhandel an, die die EinkäuferInnen zur ökologischen Sortimentsgestaltung ermuntert und befähigt. Der „zyklengemäße" Maßnahmenkatalog würde mit der Förderung einer recyclingfreundlichen Vertriebspolitik enden (Mehrwegsysteme für Verpackungen und Behältnisse). Derartige Maßnahmenbündel könnten in ausgewählten Regionen als Pilotprogramme ländlicher Entwicklung mit der entsprechenden Verknüpfung zur Bildung und Beratung durchgeführt werden. Solche Programme — in Anlehnung an Vorhaben wie „Unser Dorf schont die Umwelt" (vgl. Fietkau u.a. 1982, S. 168 f zur umweltpsychologischen Interpretation) — bieten die Chance, in einem begrenzten Umfeld eine Vielzahl von AkteurInnen (entlang des Produktlebenszyklus) zu stimulieren.

Ist diese Idee natürlich schon Zukunftsmusik, so darf zum Abschluß nicht der nochmalige Hinweis darauf fehlen, daß es vor allem eine Frage der tiefgreifenden Reform von Agrarpolitik (und Umweltpolitik) ist, welche Expansionschancen der ökologische Landbau langfristig hat. Die meisten versteckten und offenen, beabsichtigten und unbeabsichtigten Anreizmechanismen der Landwirtschaftspolitik wären im Grunde vom Vorzeichen her umzupolen.

In der Zusammenfassung zitierte Literatur:

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/6146 vom 21. Dezember 1989: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD — Drucksache 11/4879 — Umweltverträgliche Landwirtschaft

Fietkau, H.-J./B. Glaeser/A. Hennecke/H. Kessel 1982: Umweltinformation in der Landwirtschaft, Frankfurt/M., New York

Nitschke, C. 1989: Umweltlernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein erster Überblick über Infrastruktur, programmatische Aussagen und praktische Ansätze. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Berlin (Manuskript)

Pongratz, H. 1987: Bauern — am Rande der Gesellschaft? In: Soziale Welt. Heft 4 (38). S. 522 — 544

Roux, M. 1988: Umweltrelevantes Handeln von Landwirten. Bern

Kapitel C. 18

Ausbildungs-/Studienförderung im internationalen Vergleich — Empirische Befunde und denkbare Modelle für die zukünftige Bildungspolitik

Gutachter:

Theodor Dams
unter Mitarbeit von
Hildegard Rapin

Untersuchungsauftrag:

Das Gutachten soll eine Bestandsaufnahme des Standes der Ausbildungs-/Studienförderung in ausgewählten Industriestaaten vornehmen und Optionen für deren künftige Ausgestaltung im vereinten Deutschland formulieren. Den Auswirkungen des deutschen und des europäischen Einigungsprozesses sind dabei besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Herausgearbeitet werden soll, wie Ausbildungsförderungssysteme außer ihrer Prägung durch bildungs- und sozialpolitische Zielsetzungen auch familien-, steuer-, und finanzpolitischen Gegebenheiten Rechnung tragen. Zielkonflikte zwischen den genannten Politik-Teilbereichen sollen ebenso dargestellt werden wie die von ihnen verursachten Inkonsistenzen in den Förderkonzepten, wenn Mischsysteme geschaffen wurden. Außerdem ist der Zusammenhang mit dem Unterhaltsrecht zu beachten. Soweit möglich soll dabei auch die individuelle Finanzierung im Rahmen der beruflichen Bildung einbezogen werden.

Inhaltliche Schwerpunkte der Expertise sollen sein:

a) Systematische Analyse verschiedener nationaler Ausbildungs-/Studienförderungssysteme mit dem Ziel einer Typologie,

b) Darstellung der historischen Entwicklung in einzelnen Ländern, soweit erforderlich für die Herausarbeitung von Änderungstrends einschließlich der bisherigen Ergebnisse beziehungsweise Wirkungen ergriffener Ausbildungsförderungsmaßnahmen,

c) die Auswertung von Initiativen der Europäischen Gemeinschaft und der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs,

d) die Formulierung von Optionen als längerfristige Orientierungen für das deutsche Ausbildungs-/Studienförderungssystem auf Grundlage der Ergebnisse von a) — c), insbesondere im Hinblick auf die Konsistenz unterschiedlicher Fördertatbestände.

Der erste Schritt der systematischen Analyse soll im Rahmen eines „Zwei-Länder-Modells" durch einen kontrastierenden Vergleich des BAföG mit dem niederländischen Fördersystem erfolgen.

Da das Gutachten im Sommer 1990 vergeben wurde und erst nach der Abgabe des Schlußberichts fertiggestellt werden kann, handelt es sich bei der folgenden Zusammenfassung um vorläufige Ergebnisse.

Vorläufige Zusammenfassung:

Vorbemerkung: Mit der Verabschiedung des Zwölften Gesetzes zur Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (12. BAföGÄndG) am 28. März 1990 sind — unter Beibehaltung der Zielsetzungen — entscheidende Verbesserungen erreicht worden: Ausweitung des Begünstigten-Kreises; stärkere Bindung an die finanzielle Leistungskraft des Elternhauses; Wiedereinführung eines Zuschußanteils und anderes mehr. — Diese Änderungen wurden **innerhalb** des **vorliegenden** Konzepts der Studienförderung vorgenommen, das in seinem Charakter ein Sozialgesetz ist. Daraus ergibt sich konsequent die Berücksichtigung aller anderen zu BAföG relevanten Sozialgesetze, einschließlich des Familienlastenausgleichs (Steuersystem, direkte Transfers). Aus diesem Sachverhalt ergibt sich eine sehr große Komplexität dieses Gesetzes, wodurch seine administrative Durchführung und rechtliche Handhabung — insbesondere im Vergleich zu Regelungen in anderen Ländern — schwieriger zu sein scheint.

Der Forderung nach höherer Rationalität — im Sinne von Effektivität (Zielerreichungsgrad) und Effizienz (Auswirkung von Maßnahmen) — hat auch eine zukünftige Bildungspolitik in ihrem Teilbereich der Studienförderung stärker als bisher zu entsprechen. Das kann insbesondere auf zwei Wegen erreicht werden:

a) Herstellung einer größeren Konsistenz („Stimmigkeit") des vorliegenden Gesetzes;

b) Überprüfung des Gesamtkonzepts der individuellen Ausbildungsförderung vor dem Hintergrund möglicherweise unterschiedlicher Zielformulierungen.

Solche Orientierungen einer staatlichen Studienförderung können durch einen internationalen Vergleich beeinflußt werden:

a) Die europäische Integration bestimmt durch die Herstellung eines gemeinsamen Binnenmarktes den Arbeitsmarkt (Freizügigkeit der abhängig Beschäftigten und Niederlassungsrecht der Selbständigen) und damit möglicherweise auch den Begünstigtenkreis der individuellen Studienförderung;

b) Ausbildungs- und Studienförderungen befinden sich in den meisten Industriestaaten — aus unterschiedlichen Gründen — in einer Phase der Neu- oder Umorientierung; ihre empirische Aufarbeitung kann — im Sinne eines politischen Lernprozesses — auch für die kritische Reflexion des eigenen nationalstaatlichen Systems genutzt werden.

Die zentralen Fragen eines internationalen Vergleichs

Die eigentliche Kernfrage der individuellen Studienförderung — wie sie auf internationaler Ebene gestellt wird — lautet: Wie sollen die Kosten der Hochschulausbildung zwischen Eltern (Unterhaltsverpflichteten), Gesellschaft (Steuerzahlern) und Studierenden (Begünstigten) aufgeteilt werden? Die Konfliktsituation wird bei der Beantwortung dieser Frage mit Bezug auf die normative Interpretation von „Gerechtigkeit" sofort sichtbar:

a) Um die Startgerechtigkeit in einer Gesellschaft im Bildungssystem zu sichern, ist das soziale Kriterium der individuellen/familiären Finanzleistungsfähigkeit anzuwenden.

b) Eine durch den Staat für bestimmte Gruppen gesicherte individuelle Studienförderung ist ein Beitrag zur Bildung von Humankapital, das — richtig gebildet und eingesetzt — zur Steigerung der Personaleinkommen erheblich beitragen kann; so gesehen ergibt sich die „gerechte" Forderung nach Rückzahlung.

c) Je „großzügiger" eine Gesellschaft die individuelle Studienförderung handhabt, umso stärker stellt sich die Frage nach den möglicherweise restriktiv wirkenden Leistungsanforderungen im Studium, die ihrerseits nicht diskriminierend für **alle** Studierenden (also nicht nur für die Begünstigten der staatlichen individuellen Studienförderung) zu gelten haben.

Das Problem der Startgerechtigkeit im Bildungsbereich beginnt nicht erst auf der Hochschulebene; für sie wird in den vorgelagerten Bereichen des allgemeinen und beruflichen Schulwesens bereits die Weichen gestellt. Daher gehört zur individuellen Studienförderung in manchen Ländern auch die vorgeschaltete Sekundarstufe.

Die Beantwortung der Kernfrage und der aus ihr abzuleitenden Teilfragen steht in einem engen Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Zielformulierungen, die im internationalen Vergleich große Divergenzen aufweisen. — Vor allem sollte die **ordnungspolitische** Orientierung nicht übersehen werden: Die substitutive oder subsidiäre Zuordnung von Staat und Individuum/Familie; denn eine finanzaufwendigere umfassende Gestaltung der individuellen Studienförderung durch den Staat bedeutet eine stärkere steuerliche Belastung des einzelnen.

Typologisierung der Systeme nationaler Ausbildungsförderung

Zur Kennzeichnung und Einordnung nationaler Systeme der Ausbildungsförderung kann eine Typologisierung unternommen werden: Bestimmende Elemente werden in einem internationalen Vergleich eingebracht und unter Verwendung eines Kriteriums gegeneinander abgegrenzt. Sowohl die Auswahl solcher Elemente als auch ihre Bewertung durch Kriterien sind als normativ anzusehen und damit oft nicht nachvollziehbar. Vor allem ist jedoch die Herauslösung eines Elements aus dem nationalen Gesamtsystem zum Zwecke eines internationalen Vergleichs nicht unproblematisch; denn nur das Gesamtsystem kann im Zusammenwirken aller seiner Elemente über den Zielerreichungsgrad eindeutige Aussagen machen.

Trotz dieser Einschränkung werden nachstehend einige typologische Zuordnungen der untersuchten Länder vorgenommen. Typologisierungen können unter den verschiedensten Gesichtspunkten vorge-

nommen werden; im vorliegenden Fall der individuellen Studienförderung bieten sich solche an hinsichtlich:

a) der Eingruppierung nach Elternabhängigkeit/ Elternunabhängigkeit,

b) der Erhebung von Studiengebühren sowie der Form ihrer Berücksichtigung bei der Ermittlung der sogenannten Bedarfssätze,

c) der Charakterisierung der historischen „Wendepunkte" nationalstaatlicher Systeme der Studienförderung,

d) der Darstellung des Zusammenhanges von Studienförderungssystem — Bildungssystem — Arbeitsmarkt,

e) der Festlegung der Form der Zahlungen (Zuschüsse und Darlehen) und der Regelung der Verzinsung/Tilgung der Kredite.

Zu a) Elternabhängige/-unabhängige Studienförderung in ausgewählten Ländern

Bei dieser ökonomischen Entscheidung spielen politische Überlegungen und soziologische Einschätzungen wie auch finanzielle Belastungen bzw. Umschichtungen des Staatshaushalts eine Rolle (finanzielle Unabhängigkeit vom Elternhaus; sozialer Zusammenhalt in der Familie; Studienförderung „aus einer Hand" durch Abschaffung des dualen Familienlastenausgleichs etc.). Die Typologisierung wird in zwei Übersichten (auf der Grundlage ausgewählter Länder) ausgewiesen:

Abbildung 1:

Typ „elternunabhängige Förderung"

Land	Basis und letzte Änderung	Zielgruppe	Form	Eigenes Einkommen/Vermögen
Dänemark „rein"	1988	ab. 19. Lebensjahr	Zuschuß (zu versteuern) und Darlehen (verzinslich)	Anrechnung
Niederlande „gemischt"	1986	18. – 29. Lebensjahr (Ende der Unterhaltspflicht der Eltern bei 21 Jahren)	gleichhoher Sockelbetrag für alle, für Aufstockung durch verzinsliche Darlehen gilt elternabhängige	Anrechnung mit Freibetrag (Anrechnung des Partnereinkommens mit Freibetrag)
Schweden	1989	breiter Zugang, insbesondere durch Erleichterung des Zugangs zu Hochschulen nach vier Jahren Berufserfahrung	ca. 30% Zuschuß, Rest Darlehen, reale Anpassung an Kaufkraftverlust, verzinslich	Anrechnung eigener Einkommen; bei hohen Steuersätzen geringere Motivation für Zuerwerb
Großbritannien „gemischt"	1990	unter 50 Jahren	Zuschüsse werden „eingefroren", Darlehen entsprechend Inflationsrate erhöht. Sie sind unverzinslich, werden jedoch um den jährlichen Kaufkraftverlust erhöht	Zuschüsse sind abhängig von den Eltern-, Partner- und Eigeneinkommen – Die Darlehen werden einkommensunabhängig gewährt

Abbildung 2:

Typ „elternabhängige Förderung"

Land	Basis und letzte Änderung	Zielgruppe	Form	Eigenes Einkommen/Vermögen
Belgien	1971 als Basis für Grundsatzentscheidung	Einkommensschwache Schichten – Unterhaltspflicht des Elternhauses bis Ende des Studiums	Zuschüsse: in Wallonien auch zusätzliche Darlehen	wird herangezogen
Frankreich	1968 (als Basis) 1983/84 (stärkere Änderung des Universitätssystems als Sicherung spezifischer Studienförderung)	Nicht älter als 26 Jahre (im allgemeinen) Starke Verzahnung der Finanzhilfe mit Studienerfolgen	Zuschüsse (in Abhängigkeit vom Einkommen der Eltern); kindbezogene Steuerermäßigung familienbezogene Hilfen	wird herangezogen
Vereinigte Staaten	1964/65 (als Basis); 1972; 1978 Nichtregierungsorganisationen 1989	sehr breit, durch die hohe Zahl der privaten Träger bestimmt – Einkommensschwächere Gruppen	Hohe Anzahl privater Träger der Studienfinanzierung	wird berücksichtigt, Eltern können (einkommensabhängig) Kredite für das Studium der Kinder aufnehmen, die niedrig subventioniert sind
Australien	1988 (Weiterentwicklung des Studienförderungsgesetzes von 1973)	16 Jahre und älter, für vollzeitige Sekundar- und Universitätsausbildung (keine Altersbegrenzung)	Zuschüsse, differenziert nach Einkommenslage	wird berücksichtigt, Anbindung an Finanzsätze der Sozialhilfe

Der Versuch dieser Typologie zeigt bereits, daß es keine „reinen" Systeme gibt; selbst in Dänemark liegt in der Aufeinanderfolge der Bildungsinstitutionen ein „gemischtes System" vor: Für die finanzielle Förderung im Bereich von Sekundarschulen besteht elternunabhängige Förderung. — Außerdem ist die „Logik des Förderungssystems" an sich noch keine Garantie für einen hohen Zielerreichungsgrad: Hier sind die Höhe der Studienfinanzierung, die Dauer der Zahlungen (Zahl der Monate/Jahr, Lebensalter etc.) und andere Faktoren (siehe oben) von großer Bedeutung für die Qualität des Gesamtsystems. Daher soll nochmals betont werden, daß die Darstellung der gegenwärtigen Lage und ihre historische Entwicklung für das jeweilige Land größere Aussagekraft für eine Beurteilung haben.

Ob familienabhängige oder -unabhängige Studienförderung gezahlt wird — in den Hauptzielsetzungen stimmen die Konzepte überein: Schaffung vergleichbarer Startgerechtigkeit für den Zugang zum Hochschulbereich; Abbau von Hindernissen des Zugangs bei geringer finanzieller Leistungsfähigkeit des Elternhauses; besondere Berücksichtigung der Zielgruppe der „bildungspolitischen Nachholer" (Berufstätigkeit und Hochschulzugang/„Zweiter Bildungsweg", Anhebung der Altersgrenze des Begünstigtenkreises etc.).

Für die familienunabhängige Studienförderung spricht insbesondere der Grundsatz, daß es sich bei Studierenden um volljährige Bürger handelt, die die Lebensgemeinschaft der Familie de facto weitgehend aufgegeben haben; daher werden Finanzierungs-„umwege" über die Familie (dualer Familienlastenausgleich) abgelehnt. Solchen Vorteilen einer einheitlichen Finanzierung der Studierenden stehen jedoch auch Nachteile gegenüber: Das Elternhaus wird aus seiner Unterhaltsverpflichtung entlassen, so daß — sofern nur ein „Sockelbetrag" geleistet wird — eine Finanzierungslücke für Studierende aus Familien mit mittleren/höheren Einkommen entstehen kann, sofern diese nicht freiwillig den Aufstokkungsbetrag aus ethisch-moralischer Verpflichtung zahlen. — In Ländern mit **allgemeinem** Zugang für **alle** Studierenden zu einem Darlehenssystem ist — beim Konzept der familienunabhängigen Studienförderung — die Tendenz unverkennbar: Dieser Teil der Finanzierung soll der Gesellschaft nicht zu teuer werden! Daher wird eine Verzinsung der Darlehen während und nach der Studienzeit eingeführt (zum Teil mit unterschiedlicher Zinshöhe); es soll der reale Gegenwert der Darlehen zurückgezahlt werden, indem entsprechend der Inflationsrate eine nominale Anpassung der Darlehen angestrebt oder die Raten als Prozentsatz des zu versteuernden Einkommens festgelegt werden.

Vor allem ist eine familienunabhängige Studienförderung, sofern sie neu eingeführt wurde, davon abhängig, ob das Finanzvolumen „Dualer Finanzausgleich plus bestehende familienabhängige Förderung" ausreicht, um diese für alle Studierenden gültige Grundfinanzierung des Zuschusses plus Aufstockung durch Darlehen bzw. elternabhängiger Förderung zur Aufstockung bereitzustellen. Sofern das nicht der Fall ist, sind nicht nur — schwierig durchsetzbare -höhere Haushaltsansätze bereitzustellen, sondern es ergibt sich auch eine neue Verteilungsproblematik, weil die Familien mit mittlerem Einkommen stärker entlastet werden (siehe hierzu Beirat für Ausbildungsförderung 1988, S. 55 ff).

Insgesamt gesehen gibt es gute Gründe für einen einheitlichen Familienlastenausgleich, wenn — wegen Fortfall der Unterhaltspflicht des Elternhauses — genügend staatliche Finanzmittel zur Verfügung stehen. Da in keinem der genannten Länder ein „Studiengehalt" gezahlt wird (mit Ausnahme in Frankreich an den „Grandes Écoles"), kommt es zu einer alternativen Lösung: Entweder Aufstockung durch familienabhängige Zahlungen **oder** Kreditierung zu „harten" Bedingungen für den Restbetrag.

Mit dem Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland wird sich an dem bestehenden BAföG-System -unter dem Einfluß der Einigung — mittelfristig nichts ändern: Mit entsprechenden Übergangsfristen (ihre Darstellung ist in diesem Zusammenhang nicht von besonderer Bedeutung) werden sowohl der duale Familienlastenausgleich als auch die BAföG-Regelung zur Anwendung kommen.

Zu b) Studiengebühren und Studienförderung

Im Hinblick auf die Studiengebühren, die an die Ausbildungsinstitutionen zu entrichten sind, lassen sich zwei Vorgehensweisen unterscheiden:

(1) Es wird für **alle** Studierenden auf die Zahlung von Studiengebühren verzichtet; Hochschulen werden gewissermaßen als Infrastrukturen angesehen, deren externe private Effekte eines Ausbildungsangebotes von den Studierenden zum Erwerb einer Qualifikationsstruktur „internalisiert" werden; durch höhere Beiträge dieser Zielgruppe zum Sozialprodukt wird eine Kompensation der gesellschaftlichen Aufwendungen erwartet (Problem der Zurechnung).

(2) Studiengebühren werden als besondere Aufwendungen des Staates den Besuchern dieser Einrichtungen teilweise in Rechnung gestellt. — Bei diesem Konzept kann folgende Typologisierung vorgenommen werden: (a) Es werden Studiengebühren erhoben, die für den Kreis der Bezieher von Studienförderung stark ermäßigt (zum Beispiel Belgien) oder erlassen werden. (b) Die Studiengebühr wird — differenziert nach Ausbildungsinstitutionen — als Teil des „Bedarfssatzes" (des Förderungsbetrages) angesehen; er ist — bei familienunabhängiger Förderung — entweder aus dem Sockelbetrag zu zahlen oder führt zu einer Erhöhung staatlicher Leistungen (Zuschuß oder Darlehen) in den Fällen, in denen die Studierenden aus finanzschwächeren Elternhäusern kommen (zum Beispiel Niederlande). (c) Es wird eine scharfe Trennung vorgenommen zwischen „Finanzierung der Lebenshaltungskosten" und „Zahlung der Studiengebühren". Die Lebenshaltungskosten werden elternabhängig als Zuschüsse abgedeckt (eine sozial orientierte Maßnahme, möglichst in gleicher Höhe der Sozialhilfe). Die Studienkosten sind — gegenüber dem „Erhal-

tungsfutter" der Deckung der Lebenshaltungskosten — „Leistungsfutter" für die Bildung von Humankapital: Daher muß sich eine solche Ausgabe als Investition „rechnen". Damit die Belastung aus der Zahlung der Studiengebühren nicht den Zugang zu den Hochschulen behindert, wird dafür ein Kreditsystem eingerichtet, das nun **alle** Studierenden in Anspruch nehmen können.

Um diesen ökonomischen Aspekt — gegenüber dem sozialen des „Bedarfssatzes" — besonders hervorzuheben, wird entweder (a) ein eigenes, von der sozialen Studienförderung abgesetztes System installiert, oder (b) eine Reduktion des Betrages bei sofortiger Zahlung eingeräumt, oder (c) eine Verzinsung des Darlehens und eine inflationsbereinigte Rückzahlung eingebaut (siehe: Australien — Austudy, Dekkung der Lebenshaltungskosten; Hecs, Kreditierung der Studienkosten und Rückzahlung über Steuerbehörde), oder (d) eine Aufteilung zwischen privat und gesellschaftlich zu tragender Finanzierung vorgenommen, indem nur ein Teil der Gesamtkosten den Studierenden angelastet wird.

Nicht nur im Zusammenhang mit der individuellen Bildung von Humankapital, sondern auch aus der kostenbewußteren Ausrichtung der Hochschulen wird die Zweckmäßigkeit einer Studiengebühr diskutiert. Das australische System sieht zum Beispiel eine Kostenträgerrechnung, differenziert nach verschiedenen Lehrangeboten, vor. Daher sollte eine solche Entscheidung nicht ausschließlich aus dem Blickwinkel der individuellen Studienförderung getroffen werden; vielmehr ist die Handhabung einer Studiengebühr eines der Mittel, um zu einer größeren Funktions- und Leistungsfähigkeit der Hochschulen beizutragen. Mit anderen Worten: Wenn die generellen staatlichen Zuschüsse an die Hochschulen zu differenzierten staatlichen Zahlungen, die an ihren spezifischen Ausbildungsleistungen ausgerichtet sind, umgestaltet werden, paßt sich die Zahlung von Studiengebühren in das Gesamtsystem ein (siehe: System der Hochschulfinanzierung in den Niederlanden). — Auch in diesem Abschnitt „Studiengebühr" ist wiederum sichtbar geworden, daß solche Entscheidungen nur rational in Anerkennung der Interdependenz zwischen „Studienförderung" und „Hochschulsystem" getroffen werden können; die isolierte Verwendung von Einzelelementen führt zu unbefriedigenden Lösungen und zu Friktionen mit anderen Teilbereichen des Gesamtsystems.

Zu c) Charakterisierung der historischen „Wendepunkte" in der Studienförderung einzelner Länder

Ausbildungs- und Studienförderungen sind bereits vor mehreren Jahrzehnten (zum Teil seit den fünfziger Jahren und vorher) in westlichen Ländern als fester Bestandteil staatlicher Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik eingeführt worden. Sie haben im Laufe der Zeit allerdings erhebliche Veränderungen erfahren. In kaum einem anderen Bereich staatlicher Politik sind vergleichsweise so starke Umorientierungen in der Zielformulierung, dem Mitteleinsatz und der Einordnung in das Gesamtsystem festzustellen; dieser Prozeß ist noch nicht zum Abschluß gekommen: „Traditionale" Regelungen sind „radikal" geändert worden, als „fortschrittlich" angesehene Systeme befinden sie sich — wegen Schwierigkeiten der Finanzierung — in einer erneuten Phase der Umstrukturierung. Es werden umfassende Reformen **innerhalb** der vorgegebenen Konzeption eines Gesetzes vorgenommen.

In vielen Staaten besteht ein großer Diskussionsbedarf und eine Tendenz, aus den Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen anderer Länder zu lernen. Vor dem Hintergrund intensiver Analysen der aktuellen Problematik und der zugehörigen historischen Entwicklungen — nach Ländern — können folgende Ergebnisse ausgewiesen werden:

(1) Bei der Weiterentwicklung des Systems der Studienförderung sind zwei unterschiedliche Wege festzustellen: (a) Ausbau bzw. Reform innerhalb des Systems, wobei durchaus ein höherer Grad der Zielerreichung festgestellt werden kann (zum Beispiel Bundesrepublik Deutschland mit BAföG-Novellierung 1990).- (b) „Radikale" Umgestaltung des „alten" zu einem „fortschrittlicheren" System, wobei die Ansatzpunkte der Transferleistungen grundsätzlich geändert wurden (Niederlande 1986; Dänemark 1986/87 und 1988).

(2) Selbst bei Auftreten von Schwierigkeiten nach der Umstellung zum „neuen" System wird am „fortschrittlichen" Konzept (der elternunabhängigen Studienförderung) festgehalten: In solchen Fällen werden dann Leistungen der Studienförderung im „neuen" System zurückgenommen, um die Finanzierbarkeit des Systems zu sichern.

(3) Umfassende Reformen des Systems (so zum Beispiel die Umstellung von elternabhängiger zu elternunabhängiger Studienförderung) bedürfen einer langjährigen politischen Diskussion zwischen allen Beteiligten und einer längerfristig angelegten parlamentarischen Erörterung. Vorschläge einer Änderung des Familienlastenausgleiches aus der Sicht der Studienförderung stoßen in manchen Ländern nicht nur auf bildungspolitische, sondern auch auf steuerpolitische Bedenken (Verletzung der Einheitlichkeit des Systems).

(4) In den „Wendepunkten" der Änderung des Systems der Studienförderung wird die Konfliktlage besonders deutlich zwischen sozialen und ökonomischen Argumenten, zwischen privaten und gesellschaftlichen Zielsetzungen, zwischen Umfang der individuellen Studienförderung und gesamtwirtschaftlicher Finanzierbarkeit etc.

(5) Versuche, die gesellschaftliche Zielsetzung breiten Zugangs zu den Hochschulen mit rein ökonomisch ausgerichteten Mitteln (verzinsliche Kredite, reale Anpassung an Inflationsentwicklung) zu erreichen, waren wenig erfolgreich (Schweden). Die Realisierung solcher Konzepte haben zu hohen Verschuldungen der Studierenden geführt, die — gesellschaftlich unterstützt — zu nachherigen Streichungen von Teilbeträgen führte. Die „ex ante"-Umgestaltung des Systems führte zu einem (vorher verdeckten) sichtbaren

Zuschuß in der Studienförderung; die 50 %-Meßlatte (wie ab Mitte 1990 bei BAföG gültig) scheint im internationalen Vergleich zu einer „Standard-Formel" zu werden.

(6) Die Versuche, den Bildungskredit im System der Studienförderung durch Einschaltung von Geschäftsbanken zu „privatisieren" und die staatlichen Haushalte dadurch optisch zu entlasten, waren nicht erfolgreich. — In manchen Ländern erfolgte eine Rückkehr zum System der aus dem staatlichen Haushalt gegebene Darlehen, allerdings mit Beginn der Verzinsung schon während der Studienzeit, wobei diese Verzinsung „marktgerecht" sein soll.

Bei einer Herausarbeitung der „Wendepunkte" von Änderungen der Studienförderung zeigt sich im Vergleich „Niederlande-Bundesrepublik" folgender Sachverhalt: Das „neue System" der Niederlande war — nach politischer Auffassung — nicht finanzierbar bzw. das Parlament war nicht bereit, die erforderlichen Haushaltsmittel bereitzustellen; daher mußten die Leistungen der Studienförderung eingeschränkt werden: Einfrieren der Höhe des Sockelbetrages und damit Senkung der realen Kaufkraft (seine Einführung war Resultat des einheitlichen Familienlastenausgleichs), Senkung der Förderungsdauer um ein Jahr, Anhebung der Studiengebühren (wodurch der Sockelbetrag nomimal abgesenkt wurde) für alle und gleichgroße Anhebung der zusätzlichen Förderung durch Darlehen für einkommensschwache Gruppen von Studierenden. — In der Bundesrepublik Deutschland zeichnet sich im beibehaltenen „alten System" eine entgegengesetzte Tendenz ab: Ausweitung der Zielgruppe, Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für die individuelle Studienförderung, Verbesserung der Form der finanziellen Leistungen (Zuschüsse).

An diesem Beispiel wird deutlich, daß nicht das System an sich, sondern die zieladäquate ausreichende Finanzierung ausschlaggebend ist. Der „Lernprozeß" in den Niederlanden belegt, daß eine „radikale" Umstellung des Studienförderungssystems nur dann vorgenommen werden sollte, wenn seine volle Finanzierung gesichert ist.

Zu d) Zusammenhänge zwischen Studienförderung — Bildungssystem und Arbeitsmarkt

Zu diesem Komplex gibt es vor allem zwei Grundaussagen:

(1) Das Bildungssystem soll aus sich heraus — wegen seiner Funktionsfähigkeit — fördern und (bei Anerkennung individueller Neigung, Eignung und Leistung) lenken.

(2) Zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem besteht ein wechselseitiger Zusammenhang.

Auf den Fall der individuellen Studienförderung angewendet bedeutet das: Die zahlenmäßige Inanspruchnahme der individuellen Studienförderung wird dadurch bestimmt, inwieweit das Kriterium der zu erbringenden Leistungen innerhalb der Hochschule „hart" oder „weich" gehandhabt wird. Im internationalen Vergleich zeigen sich in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede. Die „examensintensive" Struktur des französischen Bildungssystems hat besondere Konsequenzen für das Gesamtvolumen der Studienförderung: Wer nach dem ersten Studienjahr (hier ist der Selektionsprozeß besonders stark) die Prüfung zum Übergang in das zweite Studienjahr nicht besteht, erhält keine Studienförderung nach sozialen Kritierien. Diese „Guillotine" trifft rund 60 % der Studierenden: Davon versucht die Hälfte im gleichen Studiengang nach einem weiteren Jahr die Prüfung abzulegen, ein Sechstel gibt das Studium auf, ein Drittel wechselt die Studienrichtung (auch hier ist keine Studienförderung möglich). — Interventionen der Studierenden nach Mißlingen der Prüfung haben nur in 2 bis 5 % der Eingaben Erfolg. Die Studienförderung wird im zweiten Jahr — Unterbrechung zu Lasten der Studierenden — fortgesetzt, usw. für folgende Jahre.

Bei einer solchen engen Bindung der Studienförderung an zu erbringende Leistungen in der Hochschule kann die finanzielle Förderung von Studierenden soweit wie möglich „geöffnet" werden; das Volumen der Finanzierung wird durch die Öffnung an sich nicht höher.

Auch in Dänemark ist die „neue Regelung" mit den Kriterien der „zügig durchzuführenden" Studien, der Anwesenheit bei Vorlesungen, der Absolvierung von Examina etc. gekoppelt.

Diese **vorherige** Erbringung von Leistungen in der Hochschule als Voraussetzung für die Gewährung von individueller Studienförderung hat unbestrittene Vorteile. Dadurch können „Fehlinvestitionen im Humankapital" sicherlich eingeschränkt werden. Einer solchen Feststellung wird entgegengehalten, daß eine breitere Zulassung, ohne strikt zu handhabende Leistungsforderungen in einem straffen Zeitablauf, gesellschaftliche Vorteile habe und die spätere berufliche Qualifikation nicht mit dem Niveau von Leistungen in wissenschaftlichen Institutionen korrelieren würde. — Eine **nachherige** finanzielle Honorierung von guten Examensnoten und bei Einhaltung von vorgegebenen Studienzeiten (wie in der Bundesrepublik Deutschland) ist im internationalen Vergleich staatlicher Studienförderung nicht anzutreffen.

Das Arbeitsmarktsystem hat in mehrerer Hinsicht Verbindungen zur staatlichen Studienförderung: In verschiedenen Ländern wird versucht, an der Absolvierung der Hochschule Interessierten nach mehrjähriger Berufstätigkeit den Zugang zu den tertiären Bildungseinrichtungen zu eröffnen (Zweiter Bildungsweg oder Verzicht auf die formalen Bildungsabschlüsse als Zugangsvoraussetzung).

Innerhalb der Europäischen Gemeinschaft ist die Verbindung von Beschäftigungs- und Förderungssystem, das heißt die Öffnung der staatlichen Studien-/Ausbildungsförderung für erwerbstätige Ausländer aus EG-Mitgliedstaaten, besonders sichtbar. Diese Fragestellung bedarf einer besonders sorgfältigen Prüfung.

Zu e) Die Leistungen der Studienförderung für vergleichbare Gruppen

Im Systemvergleich hat die Frage der Finanzierung der Lebenshaltungskosten (und eventuell der Studien-/Examensgebühren) durch die Studienförderung eine zentrale Bedeutung. Mehrere Problembereiche sind angesprochen: Wie werden die Förderungsbeträge ermittelt (studentischer Warenkorb; Ausrichtung an Zahlungen in der Sozialpolitik etc.) und wie angepaßt (Anstieg der allgemeinen Lebenshaltungskosten; Rentnerhaushalte, Spezialerhebungen)? Wie beeinflußt die Mischung von Zuschüssen und Darlehen die kurz- und längerfristige Belastung studentischer Haushalte?

Bei einer Herauslösung der Höhe der Studienfinanzierung aus dem jeweiligen nationalstaatlichen System (bei typischen Fällen) für einen internationalen Vergleich („Was zahlt die Gesellschaft bzw. was zahlen Steuerzahler — Elternhaus — Studierende für die Absolvierung des Studiums?") entstehen erhebliche methodische Probleme; die Umrechnung über Wechselkursparitäten ergibt mit Sicherheit ein verzerrtes Bild.

In amerikanischen Studien wird für 1985/86 ein Vergleich der Kosten bzw. der Förderungsbeträge vorgenommen, wobei auf Kaufkraftparitäten zurückgegriffen wird (OECD-Grundlage). — Dieser Methode bedient sich auch neuerdings das niederländische Ministerium für Bildung und Wissenschaft bei Vergleichsstudien für das Jahr 1989/90. Hier wird die mögliche Orientierung solcher Analysen jedoch deutlich; internationale Vergleiche können als Nachweis herangezogen werden, daß trotz einer Rücknahme von Vergünstigungen wegen Finanzierungsschwierigkeiten der öffentlichen Haushalte die nationalstaatliche Leistung im Ländervergleich sich (noch) sehen lassen kann!

Es ist von größerer Aussagekraft, wenn **mikro**ökonomische Auswirkungen des jeweiligen Transfersystems auf **bestimmte Fallgruppen** bei grundverschiedenen Makro-Systemen untersucht werden. Hier ist jedoch noch Neuland der empirischen Sozialforschung zu betreten. Für die Europäische Gemeinschaft scheinen solche angewandten Forschungsarbeiten vordringlich, weil auch unterschiedliche Studienförderungssysteme und unterschiedliche Kriterien des Zugangs zum Hochschulsystem zu Verzerrungen innerhalb eines Gemeinsamen Marktes führen können. Es erscheint daher sinnvoll, vor dem Hintergrund von „Steuerleistungsgerechtigkeit" und „Unterstützungsgerechtigkeit" auf individueller Ebene (Mikro-Ebene, Entwicklung einer Typologie der Bezieher von Ausbildungsförderung) die Begünstigung/Benachteiligung aus dem jeweiligen Makro-System abzuleiten. — Inwieweit die bereits jetzt sichtbaren Schwierigkeiten methodisch und empirisch überwunden werden können, kann nicht abgeschätzt werden; jedoch können auch einzelne „empirische Momentaufnahmen" wichtige Einsichten liefern. Das gilt insbesondere auch für die Behandlung von ausländischen Studierenden im jeweiligen nationalstaatlichen System (insbesondere innerhalb der EG-Mitgliedstaaten). Eine formal-juristisch „großzügige" Handhabung kann unter Umständen im jeweiligen nationalen Bildungssystem die bestehenden Restriktionen keineswegs abbauen.

Optionen als längerfristige Orientierungen für das deutsche System der Ausbildungsförderung

Für solche Überlegungen sind folgende Ansatzpunkte zu verfolgen:

(1) Realisierung einer größeren Konsistenz des **bestehenden** Systems (vor dem Hintergrund nachvollziehbarer normativer Vorab-Entscheidungen), so unter anderem: „Optimale" Relation von Zuschuß und Darlehen; eindeutige Abgrenzung der elternunabhängigen Förderung nach einheitlichen Kriterien beruflicher Tätigkeit; finanzielle Förderung **einer** Hochschulausbildung; Bewertung von Darlehensteilerlassen etc.

(2) Mögliche Neuorientierungen des derzeitigen Systems der individuellen Studienförderung (Reform des derzeitigen Konzepts) vor dem Hintergrund

- — der neuen Rahmenbedingungen der EG-Integration
- — der andersartigen Konzeptionen in EG-Mitgliedsstaaten
- — den Erfahrungen in anderen westlichen Industrieländern mit staatlicher Studienförderung.

Dabei ist zweckmäßigerweise von einem „Zwei-Länder-Modell" auszugehen. Es ist vorgesehen, daß dazu die beiden Länder „Niederlande" und „Bundesrepublik Deutschland" herangezogen und die einzelnen Regelungen anderer Staaten dazu in Beziehung gesetzt werden. Die niederländische Regierung wird dem Parlament den Gesetzentwurf über das in Aussicht genommene neue System demnächst zur Beratung und Verabschiedung zuleiten. Der Beschluß des niederländischen Parlaments wird im März 1991 erwartet; das Gesetz soll am 01. August 1991 in Kraft treten. — Die oben genannten Fakten werden im Abschlußbericht dieses Gutachtens verarbeitet, so daß ein dem letzten Stand der parlamentarischen Diskussion entsprechendes Modell für die beiden Länder „Niederlande — Bundesrepublik Deutschland" verfügbar sein wird.

In der Zusammenfassung zitierte Literatur:

Beirat für Ausbildungsförderung 1988: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Vorschläge zur Reform des Bundesausbildungsförderungsgesetzes. Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Nr. 21. Bonn

Anhang D
Auswertungen von Anhörungen und Expertengesprächen

Kapitel D.1
Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen"

Kapitel D.1.1
Expertenanhörung am 8. März 1989 zum Thema „Verteilung von Aus- und Weiterbildungszeiten im Lebenszyklus"

Gliederung

A. Vorbemerkungen

B. Auswertung

1. Verfassungskonforme Realisierung der Weiterbildung?
2. Systemkonforme Regulierung der Weiterbildung?
3. Effizienzkonforme Konkretisierung der Weiterbildung?
4. Nutzenkonforme Finanzierung der Weiterbildung?

A. Vorbemerkungen

Im Rahmen des Arbeitsschwerpunktes „Weiterbildung als lebenslanges Lernen" hat die Kommission unter bildungsökonomischer Perspektive in ihrer 17. Sitzung am 8. März 1989 eine öffentliche Anhörung zu dem Thema „Verteilung von Aus- und Weiterbildungszeiten im Lebenszyklus" durchgeführt, für die Prof. Dr. Friedrich **Edding** (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) als Experte zur Verfügung stand. Ziel dieser Expertenanhörung war es, die zunehmende Bedeutung der Weiterbildung, insbesondere, „wie lebenslanges Lernen für alle ermöglicht werden kann, und welche Folgerungen sich daraus für Organisation und Finanzierung der Weiterbildung ergeben" (Drucksache 11/1448), im Hinblick auf die neuen Herausforderungen und unter Berücksichtigung von marktwirtschaftlichen Lösungsvorschlägen und denkbaren staatlichen Rahmenregelungen (gemäß Art. 74 Nr. 11 und 13 GG) zu erörtern. Da für die Prüfung der Fragen nach „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" eine gesonderte Expertenanhörung angesetzt war (vgl. Kapitel D.1.2), beschränkten sich die Ausführungen und Diskussionen zum hier vorgestellten „Edding-Modell" bewußt auf die mehr ordnungspolitisch ausgerichteten Entscheidungsaspekte.

Die Auswertung gliedert sich in vier Themenblöcke. Den Ausführungen von Prof. Dr. **Edding** schließt sich jeweils die hierauf Bezug nehmende Diskussion innerhalb der Enquete-Kommission an. Materialien sind das Wortprotokoll der öffentlichen Anhörung, das als Anlage zum Wortprotokoll von Prof. Dr. **Edding** der Kommission vorab zur Verfügung gestellte Thesenpapier sowie seine hierzu nachgereichten Erläuterungen (zitiert als 17/..).

B. Auswertung

1. Verfassungskonforme Realisierung der Weiterbildung?

Prof. Dr. **Edding** führte einleitend aus, daß das normative Fundament für ein sowohl pluralistisch-marktwirtschaftliches als auch ordnungspolitisch-öffentliches Verständnis von Weiterbildung in der verfassungsmäßigen Unantastbarkeit der „Würde des Menschen" (Art. 1 GG), dem „Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit" (Art. 2 GG) sowie dem „Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen" (Art. 12 GG), ohne Einschränkung auf ein bestimmtes Alter, das Geschlecht oder einen bestimmten Erwerbsstatus verankert sei. Gemessen an diesem Anspruch zeige das System gegenwärtiger Weiterbildungsinitiativen eine verfassungwidrige monofunktionale, sozial selektive und darüber hinaus auch ineffiziente Struktur (beispielsweise bedarfsverengte berufliche Weiterbildung, Benachteiligung von Frauen beim Versuch der Wiedereingliederung in das Erwerbsleben, überlange vorberufliche Lern- und Studienzeiten mit starren Curricula), dem nurmehr auf dem Wege einer Neuregelung durch ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung abzuhelfen sei.

Gegen die Behauptung von einem verfassungswidrigen „Ist-Zustand" der Weiterbildungslandschaft in der Bundesrepublik wurde seitens eines Kommissionsmitglieds vorgebracht, daß allein der Selbstregulierungsmechanismus eines adressatenorientierten Wettbewerbs für ein hinreichend offenes und breit gefächertes Angebot sorge und damit die Wahlfreiheit auch für jene absichere, die organisationstechnische, inhaltliche und auch didaktisch spezifische Bedürfnisse einbringen würden, wofür die Volkshochschulen beredtes Zeugnis ablegten (17/16). Andererseits wurde eingewendet, daß eine so konkrete Ableitbarkeit der Forderungen von Prof. Dr. **Edding** (beispielsweise nach Einführung eines „Zertifikatheftes") aus dem Grundgesetz im Sinne eines offensichtlich mißverstandenen „Füllhorn(s) von Wünschbarkeiten" (17/15) nicht nachvollzogen werden könne.

Prof. Dr. **Edding** relativierte daraufhin seine Ausführungen dahingehend, daß er sich nicht so habe verstanden wissen wollen, als habe er „vor Gericht gehen (wollen)" (17/19), ihm sei es vielmehr darum zu tun gewesen, auf eine „dem Geist der Verfassung" (17/19) widersprechende Weiterbildungswirklichkeit hinzuweisen. Er traue weder der BLK noch der KMK aufgrund ihrer gewachsenen Strukturen die dringend anstehende Reform zu. Eine große politische Koalition halte er auch nur in Einzelfragen im Sinne eines interministeriellen Ausschusses für realistisch (17/22).

2. Systemkonforme Regulierung der Weiterbildung?

Die Integration der pluralistisch gestalteten Weiterbildungsangebote zu einem kompatiblen Teilsystem des bundesdeutschen Bildungswesens, so legte Prof. Dr. **Edding** weiter dar, welches den Erfordernissen des Lebenszyklus entspricht und sichert, „daß Wahlfreiheit irgendwann endlich ... eine Realität wird" (17/9), mache bundesgesetzliche Regelungen mit folgenden Inhalten erforderlich:

— Eine für die Teilnehmer kostenlose Freistellung von Erwerbs-, Berufs- und Familientätigkeit zu staatlich anerkannten Weiterbildungszwecken bei Erhalt des Arbeitsplatzes, der Fortzahlung von Bezügen und Versicherungsbeiträgen;

— eine Lizensierung und Zertifizierung von Weiterbildungsträgern und Weiterbildungsveranstaltungen als staatliches „controlling"-Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards;

— eine Prolongation des dualen Prinzips in eine postuniversitäre (Lern-) Lebensphase (17/8 f und 37 f);

Gegen eine bundeseinheitliche Reglementierung in Verbindung mit einer Flexibilisierung der Gesamtbildungszeiten wurde aus der Mitte der Kommission die Sorge geäußert, daß es zu einem zunehmenden „Zertifikationsdruck" (17/24) kommen könnte. Eine noch so gut gemeinte Weiterbildungsphilosophie vom Segen des „lebenslangen Lernens" könne nicht verhindern, daß bei nicht wenigen Rezipienten das beklemmende Gefühl vom Fluch des „lebenslänglichen Lernens" obsiege. Die institutionelle Trennung von allgemeinbildender, beruflicher und politischer Bildung (17/22 f), so wurde in einem weiteren Diskussionsbeitrag von einem Kommissionsmitglied festgestellt, widerspreche auch pädagogischen Erkenntnissen (17/23).

So sehr er auch mit den Schulideen Steiners zu einer ganzheitlichen Berufsbildung sympathisiere, räumte Prof. Dr. **Edding** selbst ein, so halte er diese „für eine größere Bildungsreform" (17/31) dennoch für ungeeignet, denn „Integration, wenn sie stattfinden kann, finde(t) in den Individuen statt" (17/31) und "nicht in den Institutionen" (17/13). Der Vorwurf, je schärfer letztendlich eine einmal initiierte „Anpassungsqualifizierung" (17/14) greife, desto sozial selektiver werde sie sich langfristig auswirken, verkenne das Faktum, daß man soziale Segmentierungen nicht restlos annulieren könne (17/18). Mit der von ihm befürworteten Minderung verbinde er dennoch die Hoffnung auf einen „höheren Zivilisationsgrad im Bildungswesen" (17/34).

3. Effizienzkonforme Konkretisierung der Weiterbildung?

Der Freistellungsanspruch habe sich, wie Prof. Dr. **Edding** weiter ausführte, „zwischen dem 20. und 60. Lebensjahr auf einen halben Tag je Arbeitswoche ... bis zu einem Sabbatjahr kumulierbar" (17/37) zu bemessen, wovon bis zu einem Drittel der Weiterbildungszeiten inhaltlich frei verfügbar sein sollten. In einem Zertifikatheft (17/9) solle ab dem 20. Lebensjahr individuell darüber Buch geführt werden, wie viele Weiterbildungszeiten (bei einer Freistellung von der Produktion von einer Woche und mehr) mit welchen zertifizierten Qualifikationen in Anspruch genommen worden seien. Damit müsse aber notwendig eine Reduzierung der Grundstudienzeit auf maximal drei Jahre verbunden werden (17/12), so daß alle darüber hinausgehenden Fach- und Aufbaustudienzeiten bereits auf den Weiterbildungsanspruch angerechnet werden müßten (maximal 6 Vollstudiensemester, verteilt auf 40 Arbeitsjahre; 17/38). Von der Einhaltung dieser Studienzeitordnung sei die Gewährung von Bundesmitteln für Hochschulen abhängig zu machen (Ebenda). Insbesondere seien Weiterbildungsangebote der Fernuniversität flächendeckend auszubauen (17/12). Gegen das Effizienzgebot, das Studium entsprechend „schulmäßiger" (Ebenda) zu organisieren, spreche nurmehr eine realitätsferne Freizeit-Ideologie des „beliebig lange(n) ... Sich-Findens" (Ebenda).

Für die überlangen Studienzeiten wurden in der sich anschließenden Diskussion der Kommission weitere Ursachen angeführt. Nicht zuletzt aus dem Selbstverständnis einer freiheitlichen Demokratie habe man juristische Restriktionen zurückzuweisen (17/25), die zudem als zu drastisch wie unpraktikabel einzustufen seien. Es sei offengeblieben, wie man sich inhaltlich und zertifikationsbezogen ein solches Grundstudium vorzustellen habe. Die geforderte Verschulung des Studiums, so wurde durch ein Kommissionsmitglied zu bedenken gegeben, widerspreche gerade dem für den Bereich der Weiterbildung von Prof. Dr. **Edding** hier so vehement monierten Anspruch auf verfassungsmäßig garantierte Wahlfreiheit (17/22).

Prof. Dr. **Edding** stellte demgegenüber die zunehmende Bedeutung eines Studiums neben dem Beruf heraus, denkbar etwa im Rahmen eines Konzeptes von Weiterbildungshochschulen (17/24 und 31).

4. Nutzenkonforme Finanzierung der Weiterbildung?

Abschließend ging Prof. Dr. **Edding** kurz auf die Finanzierungsfrage ein. Bei der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen sei prinzipiell nach dem „Nutzen-Kosten-Prinzip" zu verfahren: „Nach der ökonomischen Theorie sollten die, die Nutzen haben, auch an der Finanzierung teilnehmen. Insofern — so meine ich — sollte dies im Gesetz Ausdruck

finden" (17/10). Zudem könne diesem Prinzip eine motivationsfördernde Nebenwirkung nicht abgesprochen werden. Dieses Prinzip könne aber nicht für Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger und freiberuflich Tätige gelten, für die AFG- und/oder BAföG-Regelungen zu treffen seien. Daneben sollten individuelle Direktkosten in begrenztem Umfang für einkommensteuerlich abzugfähig erklärt werden können. Da die „Freistellung für Lernzwecke über Gutscheine ... theoretisch eine vollkommene Lösung" (17/40), ihre Finanzierung aus dem öffentlichen Haushalt aber als unrealistisch anzunehmen sei, habe man erfolgversprechender für ein Mischfinanzierungsmodell zu votieren (17/39 f). Zur Einschätzung der Höhe der anfallenden Kosten sei ferner davon auszugehen, daß „die Beteiligungsquote in absehbarer Zeit ein Drittel nicht übersteigen" werde (17/40). Dennoch sei bei Einführung des Modells eine Beschränkung auf die Jahrgänge 1960 und jünger zu erwägen (17/10 und 40).

Auf die Ausführungen zur Frage der Finanzierung ging die Kommission aus den in A. genannten Gründen nicht näher ein.

Kapitel D.1.2

Expertenanhörung am 15. März 1989 zum Thema „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung"

Gliederung

A. Vorbemerkungen

Gemäß Einsetzungsauftrag sollte die Enquete-Kommission insbesondere klären, wie lebenslanges Lernen für alle ermöglicht werden kann, und welche Folgerungen sich daraus für Organisation und Finanzierung der Weiterbildung ergeben. Diese Frage zielt sowohl auf eine gegenwartsbezogene als auch zukunftsorientierte Analyse von Entwicklungen und Problemen der Weiterbildungsfinanzierung. Dazu fand in der 18. Kommissionssitzung am 15. März 1989 eine öffentliche Anhörung zu dem Thema „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" statt, für die folgende Experten zur Verfügung standen:

Dr. Christoph **Ehmann**
Behörde für Schul- und Berufsbildung des Senats der Freien Hansestadt Hamburg

Prof. Dr. Dr. h.c. Eduard **Gaugler**
Lehrstuhl und Seminar für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Personalwesen und Arbeitswissenschaft der Universität Mannheim

Dr. Hermann **Schmidt**
Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin/Bonn

Dr. Josef **Siegers**
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln

Dr. Reinhold **Weiß**
Leiter des Referats Bildungsökonomie und Weiterbildung des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln

Die Gliederung der nachstehenden Auswertung erfolgt entlang der Struktur der Orientierungspunkte, die den Experten vorab zur Verfügung gestellt wurden:

(1) Eine Diskussion zur Bestimmung der Mittel für die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung und ihrer Weiterentwicklung zu führen;

(2) Vorstellungen darüber in Erfahrung zu bringen, von wem diese Mittel aufgebracht werden solle und

(3) auf die Auswirkungen unterschiedlicher Formen der Finanzierung auf die Teilnehmer und die Anbieter differenzierend einzugehen.

Materialien sind das unkorrigierte Wortprotokoll der Anhörung, (zitiert als (W18/...), die an die Experten versandten Orientierungspunkte (Anlage 1) sowie die der Kommission zum Teil vorab eingereichten, zum Teil nachgereichten schriftlichen Stellungnahmen der Experten (zitiert als S 18/...). Verwiesen wird auch auf die im Herbst 1989 veröffentlichten ersten Ergebnisse der Repräsentativ-Untersuchung „Kosten und Strukturen der betrieblichen Weiterbildung" (IW 1989), auf die Dr. **Weiß** in seinen Stellungnahmen vorausgreifend Bezug nahm.

B. Auswertung

1. Finanzierungsbedarf in der Weiterbildung

Anfang der siebziger Jahre hatte die „Edding-Kommission" letztmalig eine Weiterbildungskostenrechnung aufgemacht und ein Gesamtvolumen von 2,1 Mrd. pro Jahr ermittelt. Auf der Datenbasis einer vom Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführ-

ten Untersuchung wurden die Weiterbildungskosten für die private Wirtschaft auf insgesamt 8,0 Mrd. DM pro Jahr hochgerechnet und bis in das Jahr 1985 auf 9,6 Mrd. DM pro Jahr fortgeschrieben. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände schätzte die Weiterbildungsgesamtkosten für 1985 bereits auf 14,6 Mrd. DM. Im Rahmen der zum Teil vehement geführten gesellschaftspolitischen Diskussion um die gestiegene Bedeutung der Weiterbildung, darin bestand Konsens in der Kommission, komme der Frage nach quantitativ exakter Ermittlung der aufzuwendenden Mittel eine zentrale Rolle zu.

1.1 Methodisches Problemfeld Bedarfsermittlung

Berufliche Weiterbildung als eine unternehmerische Investitionsgröße, so legt Prof. Dr. **Gaugler** einführend dar, stehe aus betriebswirtschaftlich-methodischer Sicht vor einem doppelten Problem: Zum einen liege die Verfügungsmacht über dieses Humankapital an neu erworbenen Qualifikationen, wiewohl mehr oder weniger vom Unternehmen finanziert, im Gegensatz zum Finanz- und Sachkapital in den Händen der Mitarbeiter, zum anderen sei eine die zukünftigen Herausforderungen antizipierende Weiterbildung eine im Hinblick auf exakt zu prognostizierende Kosten nach wie vor invalide Rechengröße. Der Vorteil eines innovativen und flexiblen Weiterbildungssystems korrespondiere prinzipiell mit dem Nachteil einer unzureichend sicheren Bedarfsprognose (S 18/35 f).

Hierfür machte Dr. **Siegers** in erster Linie die Unwägbarkeiten des technischen Fortschritts und der damit verbundenen Notwendigkeit einer permanenten Aktualisierung des beruflichen Wissens verantwortlich. Der Ausprägungsgrad an zunehmender Internationalisierung des wirtschaftlichen Handels und wachsenden Weiterbildungsbewußtseins aufstiegsorientierter Arbeitnehmer zeige sich als ein zu unstetes Kalkül, als daß man eine methodisch abgesicherte Quantifizierung des Mittelbedarfs bewerkstelligen könne (S 18/7 f).

Die vorherrschende These einer notwendig expansiven Weiterbildung führte Dr. **Schmidt** insbesondere auf folgende Argumente zurück (S 18/37):

— Erstens auf die Notwendigkeit der Qualifizierung eines steigenden Anteils an Langzeitarbeitslosen und benachteiligten Sondergruppen.

— Zweitens auf die Notwendigkeit eines demographisch bedingten und auf dem Wege von Weiterbildungsmaßnahmen erfolgreich durchzuführenden Umschichtungsprozesses in einem sich verändernden Arbeitskräfteangebot. Der zur Zeit noch 30 %ige Anteil der unter 30-jährigen werde bis zum Jahre 2000 voraussichtlich auf 20 % absinken, „was bedeutet, daß wir mit den 30- bis 60-jährigen Weiterbildung betreiben müssen, um den ausfallenden Nachwuchs zu qualifizieren" (W 18/36).

— Drittens auf die Notwendigkeit qualifikationsbezogener Adaption an international sich verflechtende und progressiv sich verändernde Technologien und Arbeitsorganisationen.

— Viertens auf die Notwendigkeit, im Rahmen einer mitarbeiterorientierten Unternehmenskultur auf gestiegene Arbeitsbedürfnisse durch eine qualitativ adäquate Weiterbildung einzugehen.

Diese allgemeine Trendschätzung finde ihre empirische Bestätigung in dem Ergebnis einer Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahre 1988, wie Dr. **Weiß** anführte, wonach „über 90 % der Betriebe" ausgesagt hätten, „daß der Ausbau der Weiterbildung als eine wichtige Zukunftsaufgabe der Betriebe angesehen" werde (W 18/22 f).

Dennoch seien der zukünftige Weiterbildungsbedarf und damit auch die entstehenden Kosten quantitativ nicht einzuschätzen (**Schmidt** S 18/37). Zur Zeit verfüge man über keine exakte Bedarfs- und Kostenstatistik. Auf der Liste der methodischen Mängel bei der Erhebung und Hochrechnung von Zahlen zur Bedarfsermittlung stünden:

— Defizite bei der betrieblichen Kostenrechnung. Nur 10 % der weiterbildungsaktiven Unternehmen erstellen eine Kostenrechnung (W 18/9).

— Defizite bei der Erhebung von „indirekten Kosten" (Lohnfortzahlung). Nach der BIBB-Untersuchung „Strukturen der betrieblichen Weiterbildung" (1982) machen diese Kosten einen Anteil von 70 % an den Gesamtkosten für Weiterbildung aus.

— Defizite bei der Erhebung von zuverlässigen Daten über Teilnehmerzahlen und Weiterbildungszeiten.

— Defizite bei der Erhebung von Kosten für die in den Arbeitsprozeß integrierte Weiterbildung (sogenanntes „Lernen am Arbeitsplatz"). Bei einem hypothetischen Anteil von 1 % der effektiven Jahresarbeitszeit mache das, so rechnete Dr. **Weiß** hoch, 10 Mrd. DM Aufwendungen für Lohnfortzahlung aus (S 18/27).

— Defizite bei der Erhebung der individuellen Kosten der Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen.

Dr. **Schmidt** zog in Anbetracht dieser Mängelliste das Fazit: „Die unzureichende Datenlage erlaubt weder einen vollständigen Überblick über die Gesamtaufwendungen, die von den verschiedenen Finanziers geleistet werden, noch wird die Lasten- und Nutzenverteilung bei den an der Weiterbildung Beteiligten deutlich. Eine Evaluierung der Formen und Instrumente der Weiterbildungsfinanzierung erfordert insgesamt eine verbesserte Informations- und Datengrundlage" (S 18/40). Diesbezüglich kündigte Dr. **Schmidt** eine in Kooperation mit dem IW in Arbeit befindliche Methodenstudie des BIBB an, die der Verbesserung des „Instrumentariums zur Erfassung der betrieblichen Weiterbildungskosten" dienen solle (W 18/10).

1.2 Empirisches Problemfeld Kostenberechnung

Im Zuge der „Qualifizierungsoffensive", so hob Dr. **Weiß** hervor, seien die Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit in den letzten Jahren erheblich angestiegen. Für 1989 sehe ihr Haushaltsplan trotz Sparmaßnahmen immer noch 5,7 Mrd. DM vor. Wie von Dr. **Siegers** ergänzt, „handelt es sich vor allem um die individuelle Förderung der Teilnehmer; nur rund 45 Mio. DM entfielen 1987 auf die institutionelle Förderung der Bildungsträger" (S 18/39).

Die Höhe dieser Aufwendungen aber, so wurde von Dr. **Weiß** kritisch eingewendet, hänge ganz wesentlich von Veränderungen des Umfangs und der Struktur der Arbeitslosigkeit ab: „Unter diesem Gesichtspunkt sind die durch die 9. Novelle des AFG verfügten Einschränkungen in der beruflichen Förderung als problematisch zu beurteilen. Sie werden der tatsächlichen Bedarfslage nicht gerecht" (S 18/28). Weitere in den Grund- und Strukturdaten des BMBW für 1988 geschätzte 2,8 Mrd. DM würden institutionsgebunden aus der öffentlichen Hand fließen. Mit diesen Geldern würden vornehmlich die Volkshochschulen, die Einrichtungen der Lehrerfortbildung und der Politischen Bildung sowie das Bibliotheks- und Fachakademiewesen finanziert. Nach dieser Statistik steuerten die Bundesländer 1,3 Mrd. DM, die Gemeinden 1,2 Mrd. DM und der Bund 0,4 Mrd. bei (S 18/28).

In dieser Rechnung seien die Weiterbildungsaufwendungen des öffentlichen Dienstes sowie die Anteile der Kostenübernahme durch die Teilnehmer selbst nicht enthalten. Die diesbezüglich einzig verläßliche Rechengröße sei die Summe der Kursgebühren der 5,3 Mio. Volkshochschülerinnen und Volkshochschüler aus dem Jahre 1987 in Höhe von 284 Mio. DM, was umgerechnet einer durchschnittlichen privaten Aufwendung für diese Form der Weiterbildung von 53 DM im Jahr entspreche. Dr. **Weiß** schätzte auf dem Hintergrund anderer empirischer Untersuchungen den privaten Kostenanteil für Weiterbildungsaufwendungen insgesamt als „eher gering" ein (S 18/29).

Setzt man ferner wie Dr. **Ehmann** die Aufwendungen der privaten Wirtschaft bei circa 5 Mrd. DM und die der privaten Haushalte bei 6—8 Mrd. DM an, würden die Gesamtkosten für Weiterbildungsmaßnahmen im Jahre 1987 bei aufgerechnet 20—22 Mrd. DM liegen (S 18/18). Darin seien allerdings die indirekten Kosten noch nicht enthalten.

Wenn es stimme, so führte Dr. **Ehmann** weiter aus, wie die bereits erwähnte Untersuchung des BIBB aus dem Jahre 1982 gezeigt habe, daß rund 70 % der betrieblichen Aufwendungen für diese indirekten Kosten anzusetzen seien, dann stelle sich das eigentliche Finanzierungsproblem der Weiterbildung „vor allem hinsichtlich der Finanzierung des Lebensunterhaltes während der Weiterbildungteilnahme, falls diese nicht nebenberuflich stattfindet" (S 18/18).

Die neuesten Zahlen entstammen einem im Auftrag von BDA, BDI und DIHT durchgeführten Forschungsprojekt des IW über „Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung" (Ergebnisse sind in Anlage 2 zusammengefaßt). Auf der Basis „einer repräsentativen Grundlage" von 1.505 einbezogenen Unternehmen wurden die nach dem Niederstwertprinzip festgesetzten Zahlen in einem Modell des Statistischen Bundesamtes hochgerechnet, wonach sich die Gesamtkosten auf 26,188 Mrd. DM belaufen, was einem Anteil von 2,9 % an der Bruttolohn- und Gehaltssumme entspricht. Die zum Vergleich dienenden staatlichen Ausgaben für die Hochschulen beliefen sich für das hier zugrundegelegte Berechnungsjahr auf 25,9 Mrd. DM.

2. Finanzierungsmodelle der Weiterbildung

In Verbindung mit der Frage nach dem faktischen und potentiellen Adressaten der Mittelanforderungen waren die Experten gebeten worden, eine modelltheoretische Einschätzung geltender Prinzipien der Kostenverteilung sowie eine ordnungspolitische Prüfung denkbarer Wege der Kostenbeteiligung vorzunehmen.

Nach einer rein hypothetischen Kostenrechnung in Anlehnung an das Prof. Dr. Edding vorgestellte Modell (siehe Kapitel D.1.1) mit einer Weiterbildungszeit von 36 Monaten, verteilt auf eine Lebensarbeitszeit von 40 Jahren, stellte Dr. **Schmidt** eine Variante zu den empirischen Bedarfshochrechnungen vor: „Wenn man von einem durchschnittlichen Jahreseinkommen von 42.000 DM bei rund 18 Mio. abhängig Beschäftigten ausgeht, (würde) das zur Zeit einen Personalkostenanteil von 62 Mrd. DM (ergeben), auf den man rund gerechnet ein Viertel als Sachmittelkosten dazurechnen müßte, so daß man zwischen 78 und 80 Mrd. DM jährlich an Kosten hätte" (W 18/10). Damit sei eine Größenordnung vorgegeben, an der deutlich gemacht werden könne, welchen Stellenwert die Diskussion um die gegenwärtige Höhe der Gesamtaufwendungen für Weiterbildung habe.

Aufgrund eines höher angesetzten durchschnittlichen Jahreseinkommens und einer größeren Zahl an Beschäftigten (W 18/62) stellte Dr. **Ehmann** eine andere Bedarfsrechnung auf: „Unter der Voraussetzung, daß jeder Arbeitnehmer und jede Arbeitnehmerin alle zehn Jahre ein Bildungsjahr erhält, müßten deshalb für die jeweils anspruchsberechtigten rund 2,6 Mio. ArbeitnehmerInnen pro Jahr bei einem Durchschnittseinkommen von 50.000 DM rund 130 Milliarden DM „Unterhaltsgeld" aufgebracht werden. Die Maßnahmekosten liegen erheblich niedriger (zwischen 3.000 DM und 25.000 DM pro Jahr), so daß insgesamt 140—200 Mrd. DM pro Jahr bei Preisen von 1988 anzusetzen sind. Bezieht man Nicht-Erwerbstätige in das Finanzierungssystem ein, ist der Betrag entsprechend zu erhöhen" (S 18/17).

Für Dr. **Schmidt** zeigte sich hieran auch, „daß die Erfassung größerer Gruppen von Beschäftigten in Weiterbildung sowohl auf der Anbieter- wie auf der Nachfragerseite sehr viele ungelöste Probleme mit sich bringt, die auch mit der Frage nach Kosten und Finanzierung nicht zu lösen sind" (W 18/10).

2.1 Prinzipien der Kostenverteilung

Die Verteilung des Mittelaufwands im vorherrschenden Finanzierungssystem, so führte Dr. **Siegers** sein „Drei-Quellen-Konzept" aus, erfolge innerhalb der „Finanzierungsgruppen ... Betriebe ... öffentliche Hände und ... Individuen" (S 18/8) nach den Prinzipien:

— Kosten-Nutzen-Prinzip,

— Veranlassungsprinzip,

— Solidaritätsprinzip und

— Subsidiaritätsprinzip.

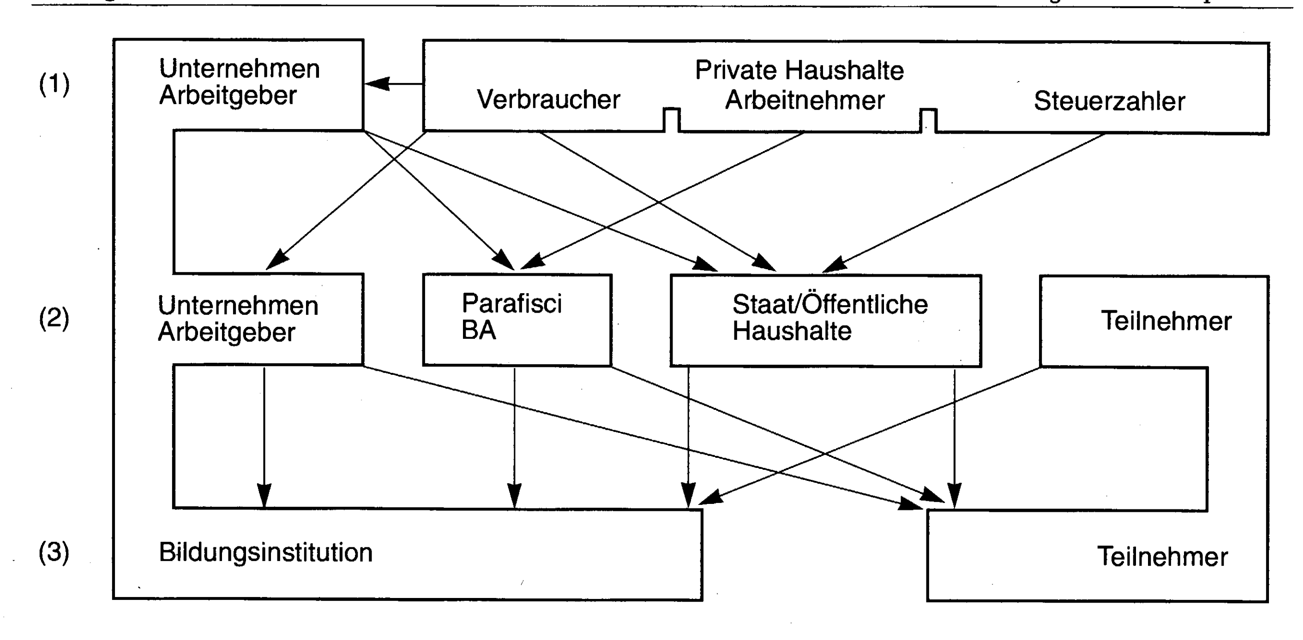
Diese Verteilungskriterien seien interdependent und „intern differenziert zu sehen" (S 18/9). So sei beispielsweise die Frage nach dem Nutzen nur in wenigen Fällen eindeutig zu beantworten. Insgesamt hätten sich diese Prinzipien bewährt, da durch sie ein bedarfsgerechtes, effizientes und flexibles Finanzierungssystem sichergestellt werde. Die derzeit diskutierten Alternativprinzipen würden demgegenüber erhebliche Mängel aufweisen. So stehe das umstrittene Konzept der Umlagenfinanzierung nicht nur unter dem formalen Erwartungsdruck der Optimierung, sondern habe schon im Ansatz und systemimmanent begründete Nachteile. Hierzu rechne in erster Linie der unverantwortlich hohe Bürokratieaufwand, wofür die Bundesanstalt für Arbeit „ein beredtes Beispiel" darstelle (W 18/31 f). Dagegen spreche des weiteren auch die Komplexität der Akkreditierungsverfahren, die mangelnde Flexibilität aufgrund der zeitraubenden Fixierung von Standards, das konjunkturabhängig prozyklische Weiterbildungsverhalten und -angebot sowie die zu erwartende Expansion eines ineffizienten Regulierungsbedarfs (S 18/12).

Das in Frankreich praktizierte Modell der Weiterbildungsfonds sei kaum geeignet, wie Dr. **Weiß** anfügte, einen positiven Eindruck zu vermitteln, da der hier „zu bezahlende Betrag 1,2% der Bruttolohn- und -gehaltssumme beträgt, wovon auch Ausbildungslasten abgesetzt werden können. Das heißt, vom Volumen her ist die dort zu entrichtende Summe weitaus geringer als das, was in der Bundesrepublik von den Betrieben freiwillig getragen wird" (W 18/58).

Überlegungen zum Bildungsurlaub, so fuhr Dr. **Siegers** fort, seien nicht nur verfassungrechtlich umstritten, sie würden auch zu einer fortan einseitigen Lastenverteilung führen (S 18/12). Gegen die Idee eines Bildungskontos (bzw. Bildungsgutscheinsystems) spreche die sachunangemessen einseitige Verteilung der Finanzierungslasten sowie der hohe Anteil an „Bürokratie- und Verfahrenskosten" (S 18/13). Die Vorstellung einer Weiterbildung zum „Null-Tarif" schließlich verkenne die fundamentale Einsicht in das Prinzip der Verantwortung und vernachlässige die lernpsychologische Erkenntnis, daß der Lernerfolg „entscheidend von der Leistungsbereitschaft und vom persönlichen Engagement des einzelnen abhängt" (S 18/13).

Auch aus diesem Grunde sei es an der Zeit, so betonte Dr. **Ehmann**, mit dem anachronistischen Vorurteil des ausschließlich von ökonomischen Faktoren determinierten Weiterbildungsverhaltens aufzuräumen (W 18/3), daß nämlich „eine Förderung der Weiterbildungsteilnahme am ehesten greift, wenn die Teilnahme an Weiterbildung möglichst kostenfrei ist, damit finanzielle Barrieren nicht wirksam werden können". Die Statistik habe inzwischen gezeigt, daß „selbst bei kostenfreien oder mit geringen Gebühren verbundenen Weiterbildungsangeboten ... die Teilnahme bildungsferner Schichten signifikant niedriger" sei (S 18/18). Für dieses Verhalten seien offensichtlich andere Faktoren mit höherer Relevanz verantwortlich zu machen. Dazu rechne er beispielsweise die soziale und berufliche Position, den Grad an Vorbildung sowie Zugang, Umfang und Art der Verarbeitung von Informationen. Von großer Bedeutung könnten auch inhaltliche Dimensionen und Verwertungsbezüge des Angebots sein (W 18/42). Im Rahmen einer gerade abgeschlossenen Repäsentativerhebung für die Region Hamburg hätten über 50% der Befragten ausgesagt, „daß sie in den letzten fünf Jahren weder an betrieblicher noch sonstiger Weiterbildung teilgenommen haben". Augenscheinlich seien hier „sehr viel tiefergreifende Strukturen aufzubrechen, die man weder mit einer Weiterbildungspflicht noch mit der Bezahlung von 120% des Einkommens aufbrechen" könne (W 18/42 f).

Ferner sei der Ansatz einer vornehmlich mit öffentlichen und betrieblichen Mitteln finanzierten Weiterbildung nach dem Grundsatz „Bildung lohnt sich" einem doppelten Mißverständnis erlegen: Während die Kosten — zum Nachteil für die weiterbildungspassiven Beitragszahler — fortwährend sozialisiert würden, sei der Nutzen (Einkommen, Aufstieg) wie selbstverständlich privatisiert worden (W 18/4 f und S 18/19), was bei der AFG-finanzierten Weiterbildung deutlich zu beobachten sei: „Aus einer Versicherung, die möglichst keiner in Anspruch nehmen soll, wird also etwas finanziert, was möglichst jeder tun soll" (S 18/20). Dr. **Ehmann** sah die Kosten für die Weiterbildung letztendlich immer wieder durch das Individuum selbst gedeckt, sei es in Form von zu entrichtenden Teilnehmergebühren, Sozialversicherungsbeiträgen, Preiserhöhungen oder in Form von Steuerzahlungen. Die Beziehung zwischen direkten Weiterbildungskosten und ihrer Finanzierung könne mit folgendem Schema anschaulich gemacht werden:



(1) Ebene der Refinanziers
(2) Ebene der Finanziers
(3) Orte der Kostenentstehung – Kostenstellen –

Zahlungsströme: ————►

(Ehmann S 18/21)

Aus diesem Grunde sei für ein differenziertes System zu votieren, in dem das Individuum mit frei zur Verfügung gestellten Mitteln unmittelbar auf den Weiterbildungsmarkt einwirken könne (S 18/24). Das aber wäre seiner Meinung nach nur durch ein erweitertes „Instrumentarium für staatliches Handeln" (S 18/24) zu erreichen.

Für eine stärkere „Förderung der individuellen Weiterbildungsnachfrage" votierte auch Dr. **Schmidt** (S 18/44). Das lasse sich nicht zuletzt mit dem „im SGB (§ 3 Abs. 2) enthaltene(n) Recht auf individuelle Förderung für alle" begründen (S 18/40). Die eingefahrene Arbeitsteilung, „kurative AFG-Förderung" zur Reintegrationsqualifizierung hier und betrieblich geförderte Präventiv- wie Aufstiegsqualifizierung dort, bedürfe heute dringend einer Neuverteilung im Sinne einer Entlastung der öffentlichen Hand durch ein tarifvertraglich gestaltbares, zu verstärkendes Engagement der betrieblich finanzierten Weiterbildung (S 18/45). Dies um so mehr, als die nach der Prognos/IAB-Studie von 1987 derzeit noch in Beschäftigung befindlichen 3 Mio. formal Unqualifizierten bis zum Jahre 2000 ohne eine präventiv ausgerichtete Weiterbildungsförderung arbeitslos zu werden drohten (W 18/35 f). Es sei auch nicht länger sinnvoll, zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung zu unterscheiden, wo man im Interesse der Betroffenen besser „von der Berufsbedeutsamkeit von Weiterbildung" spreche (W 18/12).

Auf diese Weise würde man auch wieder Mittel für die Alphabetisierung im Rahmen der beruflichen Weiterbildung erhalten, wie von Dr. **Ehmann** vorgeschlagen wurde. Für diesen Zweck erhalte man zur Zeit „nur für unter 25-jährige" Berufsbildungsmittel. Für die real existierende Zahl der älteren Mitarbeiter müsse darum „aus dem Staatssäckel gezahlt werden" (W 18/45).

2.2 Optionen der Kostenbeteiligung

Bei der Realisierung der an den Beurteilungskriterien Bedarf, Effizienz und Flexibilität orientierten Weiterbildungsfinanzierung ist nach Meinung von Dr. **Weiß** den von Dr. **Siegers** vorgebrachten Prinzipien (siehe Ziffer 2.1) Rechnung zu tragen. Jenseits des reinen Kosten-Nutzen-Prinzips gebe er aber angesichts der zunehmenden Arbeitszeitverkürzungen und steigenden Personalnebenkosten (1987: 1.700 Arbeitsstunden und Arbeitskosten von 18,17 Dollar je Arbeitsstunde in der BRD zu 2.140 Arbeitsstunden und Arbeitskosten von 14 Dollar je Arbeitsstunde in Japan (W 18/96)) eine auszubalancierende Verrechnung von Weiterbildungszeiten mit Freizeiten zu bedenken (S 18/29). Als eine mögliche Form der stärkeren Eigenbeteiligung an den Weiterbildungskosten schlug Dr. **Weiß** „die Förderung eines Bildungssparens, ähnlich dem Bausparen" vor (W 18/109 und S 18/30).

Die Umsetzung seiner Überlegungen zum „Drei-Quellen-Konzept" „auf einige typische Weiterbildungs-Tatbestände" (S 18/9), so Dr. **Siegers**, führe zu folgenden politisch entscheidungsrelevanten Finanzierungsoptionen:

„Eine vom aktuellen betrieblichen Bedarf bestimmte und vom Betrieb veranlaßte Weiterbildungsmaßnahme geht grundsätzlich sowohl hinsichtlich der

Kosten als auch hinsichtlich des Zeitaufwandes zu Lasten der Betriebe.

Eine Maßnahme der beruflichen Bildung, die nicht vom betrieblichen Bedarf bestimmt ist (zum Beispiel freiwilliger Sprach- oder EDV-Kurs), nützt hauptsächlich dem Arbeitnehmer. Er verbessert seine beruflichen und gesellschaftlichen Chancen und steigert damit im Regelfall sein Lebenseinkommen. Folglich hat er primär die Finanzlast zu tragen, die im übrigen durch steuerliche Absetzmöglichkeiten gemildert wird. Ein entsprechender Finanz- und Zeitaufwand ist angesichts steigender Einkommen und Freizeit-Räume auch zumutbar....

Bei der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen überwiegt das öffentliche Interesse: primär das Interesse der Bundesanstalt oder des Bundes an einer finanziellen Entlastung von der Alimentation des Arbeitslosen, in zweiter Linie das Interesse der öffentlichen Hand insgesamt wegen der hohen gesellschaftlichen Kosten der Arbeitslosigkeit. Das Eigeninteresse des Arbeitslosen ist ebenfalls beachtlich, so daß eine entsprechende Beteiligung des Arbeitslosen durchaus nicht auszuschließen ist.

Eine dementsprechende Verteilung der Finanzierungsbelastung wird man auch bei der Weiterbildung von Frauen, die nach der Familienphase in den Beruf zurückkehren wollen, vorzunehmen haben. Wer aus Versorgungsgründen eine Berufstätigkeit aufnehmen muß, die für eine notwendige Qualifizierung erforderlichen finanziellen Mittel aber nicht hat, muß auf Hilfen der Bundesanstalt oder anderer öffentlicher Stellen zurückgreifen können. Etwas anderes hat für Frauen zu gelten, deren Lebensunterhalt anderweitig gesichert ist.

Bei der sognannten Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel zum Techniker oder Meister) tritt neben das öffentliche Interesse an einer Verbesserung der Qualifizierungsstruktur oder an der Gründung selbständiger Betriebe ein starkes Eigeninteresse der Betroffenen, so daß eine angemessene Kostenbeteiligung dieser Arbeitnehmer gerechtfertigt ist.

Beim Nachholen eines Hauptschulabschlusses oder bei einer Alphabetisierungsmaßnahme ist das individuelle Interesse des Betroffenen sicher sehr hoch anzusetzen. Hier schlagen jedoch das Solidaritäts- und das Subsidiaritätsprinzip wegen der im Regelfall schwierigen individuellen Lage des Betroffenen durch mit der Folge, daß die öffentliche Hand primär die Finanzierungslast zu tragen hat.

Ähnliche Überlegungen gelten etwa bei der sprachlichen und beruflichen Integration von Aussiedlern." (S 18/10 f)

Wie aus diesen exemplarisch aufgezeigten Entscheidungsfeldern ersichtlich werde, so folgerte Dr. **Siegers**, zeige sich dieses Finanzierungsmodell auch in der Praxis als hinreichend bedürfnisorientiert, anpassungsfähig wie interessenbezogen ausgewogen, so daß der Schluß mehr als nur erlaubt sei, daß dieses Finanzierungssystem „auch in Zukunft den Anforderungen an eine effiziente und ökonomische Mittelverwendung gerecht werde(n) (und) für eine strukturelle grundsätzliche Veränderung dieses Systems ... kein Anlaß" bestehe (S 18/11).

Zu einer zielstrebigen und kostenbegrenzenden Umsetzung, so riet Prof. Dr. **Gaugler**, bedürfe es in Zukunft eines verstärkten Einsatzes „moderner Methoden der Planung, der Steuerung und des Controlling" (W 18/8 und S 18/36). Darüber hinaus seien sinnvollerweise die Abstimmungsprozesse zwischen Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung im Sinne einer partiellen Komplementarität zu optimieren.

Wenn auch „ein umfassendes neues Weiterbildungssystem" nach Einschätzung von Dr. **Schmidt** ausgesprochen geringe Realisationschancen habe (W 18/12), so fordere er doch, und Dr. **Ehmann** stimmte dem zu, konträr zu den oben ausgeführten Kompensationsmaßnahmen, im Rahmen eines insgesamt beizubehaltenen Finanzierungssystems einige strukturelle Veränderungen, die darauf abzielten, eine individuumbezogene Leistungsförderung durchzusetzen (W 18/5). Hierzu rechnete er unter anderem folgende Optionen:

— Öffentlich geförderte Weiterbildungszentren zur Deckung eines Mindestangebotes, tarifvertragliche Regelungen (zum Beispiel im Sinne einer „nickel-an-hour-fund"-Umlagefinanzierung [W 18/13]),

— „einkommensabhängige finanzielle Zuschüsse" bei „freier Wahl der Fortbildung" (S 18/24),

— gebührenfreie Weiterbildung für Problemgruppen,

— Schwerpunktförderungen (beispielsweise für ausländische Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen) und

— steuerliche Vergünstigungen, „insbesondere den Abzug der Weiterbildungskosten von der Steuerschuld" (W 18/59 und S 18/44). Hierfür schlug Dr. **Ehmann** eine konkrete Abzugssumme in Höhe von 4.000 DM vor (S 18/25).

3. Finanzierungseffekte

Verbunden mit der Frage nach den Auswirkungen unterschiedlichen Finanzierungsformen auf den „Weiterbildungsmarkt" wurden insbesondere Fragen nach möglichen Rückwirkungen auf die Wettbewerbssituation der Anbieter, die Pluralität der Inhalte, die Sicherung von didaktischen Qualitätsstandards sowie die Weiterbildungsbereitschaft spezifischer Lerngruppen und deren Qualifizierungs- und Bildungserfolg erörtert.

3.1 Auswirkungsaspekte auf der Seite des Angebotes

Prof. Dr. **Gaugler** verwies auf das grundsätzliche Problem der Tragbarkeitsgrenzen von Weiterbildungskosten für arbeitgebende Unternehmen im Hinblick auf betriebswirtschaftlich vertretbare Kosten-Nutzen-Relationen. Dies sei allerdings nicht nur von der Möglichkeit eines produkt- und service-

bezogenen Kostentransfers am Absatzmarkt her zu sehen (W 18/6), und hier insonderheit „von der Wettbewerbssituation der Unternehmen" (S 18/35), sondern auch im Rahmen eines heute schon von nicht wenigen Unternehmen praktizierten Konzeptes strategischer Produktplazierung: „Unser Maschinenbau in Deutschland spielt nicht zuletzt deswegen eine so hervorragende Rolle, weil er nicht nur Maschinen verkauft, sondern weil es viele Menschen in der ganzen Welt gibt, die schon einmal in einer deutschen Maschinenfabrik weitergebildet worden sind" (W 18/40). Auch die Entscheidung junger Nachwuchskräfte für ein bestimmtes Unternehmen werde zunehmend von den dort offerierten Entwicklungschancen mitbestimmt.

Das Prinzip der Eigenfinanzierung, so legte Dr. **Weiß** dar, sei gerade in Verbindung mit der hier angesprochenen Konkurrenzsituation gut geeignet, ein quantitativ wie qualitativ aktualisiertes und optimiertes Angebot an bedarfsgerechter und effizienter Weiterbildung seitens der Unternehmen sicherzustellen. Bei einer mit öffentlichen Mitteln geförderten Weiterbildung habe man die damit einhergehende Wettbewerbsverzerrung stärker als bisher zu kontrollieren (S 18/30). Schon heute sei „insbesondere das Vordringen der Volkshochschulen in den Bereich der beruflichen Weiterbildung, aber auch der von den Beruflichen Schulen teilweise erhobene eigenständige Weiterbildungsanspruch" kritisch zu vermerken (S 18/ 32). Gerade auch im Hinblick auf die angebotsbezogenen Auswirkungen sei das Modell einer Fondsfinanzierung abzulehnen, weil es hier neben einer bürokratisierten und bedarfsunangemessenen Mittelverschwendung, neben Abgabenlastenerhöhung und prozyklischen Mittelschwankungen insbesondere zu einer nicht akzeptablen Benachteiligung aller schon heute weiterbildungsaktiven Unternehmen kommen werde (S 18/34).

Dr. **Schmidt** verwies darauf, daß man auch im Rahmen staatlich geförderter Weiterbildungsmaßnahmen mit nicht unerheblichen Diskontinuitäten zu rechnen habe, wie am Beispiel der Volkshochschulen und der AFG-geförderten Weiterbildung abzulesen sei. Hieraus erwachse eine curriculare Planungsunsicherheit, die von Bildungsträgern dahingehend aufzuheben versucht werde, daß man alle Angebote, „die hohe Investitionen erforderlich machen, wie zum Beispiel im ausbildungsmittelintensiven gewerblich-technischen Bereich", wieder aus dem Programm nehme. Auf diesem Wege aber würden gerade die notwendig zu kompensierenden Qualifikationsdefizite der Zielgruppen festgeschrieben (S 18/3 und 41). Unstetige Investitionen in feste Bildungseinrichtungen mit schwankenden Kapazitäten seien langfristig gesehen unrentable Kapitalanlagen, zu denen sich immer weniger Anbieter bereit fänden. Die seit Mitte der siebziger Jahre zunehmend „kurative Weiterbildungsförderung" habe rückwirkend betrachtet zu dem Mißstand geführt, daß sich das betriebliche Weiterbildungsangebot „auf Stammbelegschaften oberhalb der Facharbeiterebene konzentriert". Im Hinblick auf das betriebliche Angebot sei hier in Zukunft auf eine stärkere Einbeziehung der An- und Ungelernten mittels einer verbesserten finanziellen Unterstützung hinzuwirken (S 18/6).

Dr. **Schmidt** und Dr. **Ehmann** stimmten darin überein, daß sich die weniger auf die Teilnehmer als die Bildungsträger ausgerichtete Förderung auch auf Inhalte und Methoden der Weiterbildungsangebote auswirke. Um den Interessen der Teilnehmer wirksamer Rechnung tragen zu können, sei eine angemessene direkte finanzielle Förderung der Teilnehmer selbst geboten. Rückwirkend würde aufgrund der so gewonnenen Verfügungsmacht der Nachfrager die Angebotsseite genötigt, eine Wende zur „Nachfrageorientierung" einzuleiten (W 18/63; S 18/ 22 und 44).

Dr. **Ehmann** schränkte diese Vorstellungen dahingehend ein, daß selbst bei einem völlig kostenfreien Zugang nicht schon automatisch ein „dem Lernverhalten des größten Teils der Bevölkerung" entsprechendes Angebot gemacht werden könnte. Das hänge nicht zuletzt mit einfachen Grundbedingungen zusammen, beispielsweise daß „Bildungseinrichtungen ... darauf angewiesen sind, daß eine bestimmte Anzahl von Menschen sich zusammenfindet", demgegenüber die real beobachtbare Divergenz der „Formen individuellen Lernens" aufgrund unterschiedlicher Lebens- und Lernerfahrungen zugenommen habe (S 18/22 f).

Gegen den von einem Kommissionsmitglied vorgebrachten „Mitnahmeeffekt" (W 18/26) bei Mittelaufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit zur Reintegration von Langzeitarbeitslosen wandte Dr. **Weiß** ein, daß von den jährlich rund 2 Mio. Teilnehmern an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen derzeit nur „30 bis 35.000 Personen" dieser Finanzierungskategorie zuzurechnen seien (W 18/29). In diesem Zusammenhang verwies Dr. **Siegers** auf den rechtlichen Förderungsrahmen (§ 43 Abs. 2 AFG) dieser Maßnahmen, welcher solche „Mitnahmeeffekte" rigoros ausschließe. Davon abgesehe halte er solche Maßnahmen ohnehin für ungeeignet, den über Jahre hinweg kumulierten Benachteiligungen erfolgversprechend entgegenzuwirken. Weitaus leistungsfähiger schienen ihm diesbezüglich „kooperative Modelle" zu sein, die neben der finanziellen Hilfe zur Berufsqualifizierung auch eine sozialtherapeutische und sozialpädagogische Begleitung beinhalten würden (W 18/49).

Dr. **Schmidt** kritisierte die nach wie vor fehlenden Qualitätsstandards für Weiterbildungsangebote (W 18/61). Er votierte für Prämien an jene Betriebe, die sich dazu bereiterklären würden, „Nicht-Formal-Qualifizierte" zu beschäftigen. Damit könne das Angebot und die Nutzung im Rahmen von überbetrieblichen Aus- und Weiterbildungsstätten für Klein- und Mittelbetriebe beträchtlich erhöht werden (W 18/51 f).

3.2 Auswirkungsaspekte auf der Seite der Nachfrage

Innerhalb des Systems der eigenfinanzierten Weiterbildung wird nach Ansicht von Dr. **Weiß** dem Nachfrager eine auf seinen individuellen Bedarf optimal zugeschnittene Entscheidungsfreiheit gewährt. Dort, wo Eigenmittel nicht ausreichten und gesellschaftlicher Bedarf vorliege, greife das Subsidiaritätsprinzip

vermittelnd ein. Staatliche Trägersubventionierungen suggerierten zwar eine unmittelbare Kostensenkung für den einkommensschwachen Teilnehmer, wären aber erfahrungsgemäß nicht dazu geeignet, die anvisierten bildungspassiven Bevölkerungsteile zu aktivieren (S 18/32). Die nicht selten erhobene Forderung nach prinzipieller Abzugsfähigkeit der Weiterbildungskosten von der Steuerschuld (S 18/33) stehe nicht mehr im Einklang mit dem Prinzip der Eigenfinanzierung und torpediere damit deren Nebenwirkung auf die Leistungsmotivation und weiter auf den Lernerfolg eines eigenverantwortlichen Individuums (S 18/31 f). Davon auszunehmen sei die Möglichkeit einer indirekten Förderung, etwa durch steuermindernde Abschreibungsformen als Sonderausgaben oder als Werbungskosten (S 18/33).

Als unmittelbare Auswirkung der mangelnden finanziellen Unterstützung sah Dr. **Schmidt** umgekehrt gerade eine Schwächung von „Motivation und leistungsorientiertem Bildungsverhalten", insbesondere auf dem Hintergrund einer Förderungsplanung, die nach dem „Stop-and-Go"-Prinzip operiere (S 18/151). Hier könne nur durch eine zweckgebundene AFG-Förderung und mittels tarifvertraglicher Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung erfolgversprechende Abhilfe geschaffen werden (S 18/4). Untersuchungsergebnisse des BIBB hätten zudem gezeigt, „daß AFG-geförderte Teilnehmer primär unter finanziellen Problemen leiden. Insbesondere für Lernungewohnte, die bereits vor der Weiterbildung über ein geringes Einkommen verfügten, ist ein nur geringfügig über dem Arbeitslosengeld liegendes Unterhaltsgeld eine erhebliche Barriere, Weiterbildung aufzunehmen bzw. eine längerfristige, anspruchsvolle Qualifizierung mit Erfolg abzuschließen. Die Unterrepräsentanz von geringqualifizierten Langzeitarbeitslosen im AFG-Bereich dürfte mit auf diese finanziellen Barrieren zurückzuführen sein" (S 18/42). Von daher hätten sich die Fördersätze in Zukunft am Arbeitseinkommen zu orientieren, etwa in Form einer „Prämie (in Höhe von) 120 % des letzten Einkommens" (W 18/38). Als eine weitere Auswirkung der durch finanzielle Unterstützung ermöglichten Teilnahme wären „sozial stabilisierende Effekte" (W 18/38) hoch anzusetzen. Lernleistungen würden auch nur so eine zur Arbeitsleistung adäquate und anerkannte Bewertung erfahren. Zusätzlich sei die Nachfrage durch die „Absetzbarkeit der Weiterbildungskosten von der Einkommensteuerschuld" zu fördern (S 18/6). Dr. **Schmidt** sah ferner in dem schwach ausgeprägten individuellen Anspruch auf finanziell abgesicherte Bildungszeiten (Freistellungsanspruch) einen nicht unwesentlichen Grund für die immer notwendiger werdende, aber nach wie vor ausbleibende Nachfrage nach Höherqualifizierung (S 18/5 und 43). Hier sei an das „Edding-Modell" (siehe Kapitel D.1.1) anzuknüpfen (S 18/44). Prof. Dr. Edding hatte der Enquete-Kommission in der öffentlichen Anhörung am 8. März 1989 vorgeschlagen, einen Weiterbildungsanspruch „zwischen dem 20. und 60. Lebensjahr auf einen halben Tag je Arbeitswoche ... bis zu einem Sabbatjahr kumulierbar" (W 17/37) bundesgesetzlich zu garantieren. Dabei sei der Erhalt des Arbeitsplatzes sowie die Fortzahlung von Bezügen und Versicherungsbeiträgen zu sichern.

C. Zusammenfassung empfehlungsorientierter Vorschläge der Experten

Dr. **Ehmann** votierte für ein differenziertes System der Weiterbildungsfinanzierung, in dem sich auf dem Wege einer stärkeren finanziellen Unterstützung des einzelnen Teilnehmers das Angebot enger an der Nachfrage orientieren müsse. Er forderte ferner die einkommensabhängige Finanzierung von frei wählbaren Fortbildungsmaßnahmen sowie steuerliche Abzugsmöglichkeiten der Weiterbildungskosten bis zu 4.000 DM pro Jahr. Neben gebührenfreien Weiterbildungsangeboten für Problemgruppen des Arbeitsmarktes (Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger und andere) sollen insbesondere Schwerpunktförderprogramme (zum Beispiel Programme zur Integration von ausländischen ArbeitnehmerInnen, Frauenförderprogramme) aufgelegt werden. Die berufliche Weiterbildung sei in erster Linie durch die Unternehmen selbst zu finanzieren (S 28/24 f).

Prof. Dr. **Gaugler** empfahl unter Berücksichtigung der partiellen Komplementarität von Qualifikationen eine bildungsökonomisch notwendige Optimierung des Abstimmungsprozesses zwischen Erstausbildung und Weiterbildung. Um berufliche Weiterbildung in Zukunft konsequenter und effektiver gestalten zu können, sei der Einsatz moderner Planungs-, Steuerungs- und Kontrollmethoden erforderlich. Für ein zeitgemäßes Weiterbildungsverhalten habe man das Bewußtsein von Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit zu fördern. Hierzu zähle auch die subjektive Einsicht in die Notwendigkeit einer individuell aufzubringenden Gegenleistung für den Nutzen der eigenen Weiterbildung (S 18/36).

Dr. **Schmidt** forderte die Schließung von Forschungslücken im Bereich der Kosten- und Bedarfsermittlung für die Weiterbildung (S 18/38 und 40). Er plädierte für eine Verstetigung der individuellen Weiterbildungsförderung (S 18/3 und 41), die zweckgebunden und am Arbeitseinkommen orientiert erfolgen solle (S 18/4 und 42). Die Unterhaltssätze hätten über dem Arbeitslosengeld zu liegen. Für Problemgruppen und Frauen sei eine Mindesthöhe festzuschreiben (S 18/4 und 43). Weiterbildungsfinanzierung habe primär als Teilnehmerfinanzierung zu erfolgen (S 18/5 und 44). Aufwendungen für Weiterbildung sollten von der Steuerschuld abgezogen werden können (S 18/5 und 44). Des weiteren sollten präventive Weiterbildungsmaßnahmen eine besondere AFG-Unterstützung erhalten (S 18/45). Durch tarifvertragliche Regelungen und Betriebsvereinbarungen seien Weiterbildungszeiten geregelt in Arbeitszeiten einzubeziehen (S 18/5). Hierfür könne das von Prof. Dr. Edding vorgeschlagene Modell der Freistellung von Arbeit für Bildungszwecke unter Berücksichtigung der gesamten Lebensarbeitszeit empfohlen werden (S 18/43 f). In Richtung auf eine verbesserte Absicherung des Rechtes auf individuelle Förderung für alle sei § 3 Abs. 2 SGB materiell weiter auszufüllen (S 18/40).

Dr. **Siegers** sprach sich für die Beibehaltung des differenzierten wie flexiblen und in der Vergangenheit

bestens bewährten Finanzierungsmischsystems aus, das „auch in Zukunft den Anforderungen an eine effiziente und ökonomische Mittelverwendung gerecht werden" könne, so daß „für eine strukturelle grundsätzliche Veränderung ... kein Anlaß" besteht (S 18/11). In Relation hierzu würden die bisher diskutierten Alternativen erheblich mehr Nachteile als Vorzüge aufweisen (S 18/12 f). Zusätzlich zu einem stärkeren Engagement der öffentlichen Hand und einer intensiven Motivierung gerade bildungspassiver Problemgruppen habe man insbesondere das allgemeine Bewußtsein der Eigenverantwortlichkeit für eine individuell zu konzipierende Weiterbildung zu fördern (S 18/14).

Unter den teilnehmenden Experten bestand Einvernehmen, daß die 9. AFG-Novelle von 1988 zurückgenommen werden müsse.

Dr. **Weiß** stimmte ebenfalls für die Beibehaltung des auch den zukünftigen Herausforderungen gewachsenen Mischsystems der Weiterbildungsfinanzierung (S 18/24). Er möchte die Lernzeiten für berufliche Weiterbildung stärker mit den gewachsenen Freizeitanteilen verrechnet sehen (S 18/29) und forderte eine am konkreten Bedarf orientierte und primär nach dem Kosten-Nutzen-Prinzip ausbalancierte Weiterbildungsfinanzierung. Die bildungsbiographische Eigenverantwortlichkeit des Individuums habe nicht zuletzt mit einer angemessenen finanziellen Beteiligung an den Weiterbildungskosten zu korrespondieren (S 18/30). Konkret schlug er hierfür ein dem „Bausparen" entlehntes Modell des „Bildungssparens" vor (S 18/29 f). Im Rahmen von parafiskalischen Leistungen nach dem Subsidiaritätsprinzip wäre eine gesellschaftspolitisch notwendige Interessenbalancierung hinreichend gewährleistet.

Anlage 1

Orientierungspunkte zum Expertengespräch „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" am 15. März 1989

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" hat die Aufgabe, die langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren zu untersuchen, denen der Deutsche Bundestag für den seiner Regelung unterstehenden Bereich der Bildungspolitik vorausschauend Rechnung tragen muß. Sie soll dabei die Möglichkeiten aufzeigen, wie die Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern, wie der Arbeitsmarkt-, der Technologie-, der Wirtschafts- und der Finanzpolitik, besser auf vor uns liegende Herausforderungen ausgerichtet werden kann.

Kosten- und Finanzierungsfragen werden im Einsetzungsbeschluß als besondere Fragen des Untersuchungsauftrages benannt: Die im Zusammenhang mit der Weiterbildung entwickelte Fragestellung heißt dabei: „Wie kann lebenslanges Lernen für alle ermöglicht werden, und welche Folgerungen ergeben sich daraus für Organisation und Finanzierung der Weiterbildung?"

Die Fragestellung umfaßt sowohl den gegenwärtigen Stand und die Probleme, die sich in der Entwicklung der letzten Jahre abgezeichnet haben, als auch die zukünftigen Problemlagen, die für eine Weiterbildungsfinanzierung des Jahres 2000 und darüber hinaus absehbar sind.

Der Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung/lebenslanges Lernen" wurde von der Kommission in ihrer Sitzung am 02. November 1988 erstmals erörtert. Die Frage nach Kosten und Finanzierung wurde dabei unter drei Hauptaspekten gesehen:

(1) Welche Mittel für die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung und ihrer Weiterentwicklung werden benötigt?

(2) Von wem sollen diese Mittel aufgebracht werden?

(3) Welche Auswirkungen haben unterschiedliche Formen der Finanzierung auf die Teilnehmer und die Anbieter?

Im einzelnen wurden dabei die folgenden Punkte angesprochen:

— Bedarfsermittlung/Aufwandsermittlung

— Mittelaufbringung/Möglichkeiten und Grenzen gesetzlicher Finanzierungsregelungen

— Auswirkungen unterschiedlicher Finanzierungsmodelle auf Weiterbildungsbereitschaft und Weiterbildungserfolge

— Internationale Erfahrungen mit anderen Finanzierungsmodellen in der Weiterbildung

— Zusammenhang von Inhalten sowie Lehr- und Lernformen mit Fragen der Finanzierung

— Bezüge zwischen Weiterbildungs- und Ausbildungsfinanzierung/Etatumverteilung von der Erstausbildung in die Weiterbildung als Reaktion auf die Folgen der absehbaren demographischen Entwicklung

— Wettbewerb zwischen den Anbietern und Markttransparenz der Weiterbildungsangebote

— Höhe der Mittel, die zur Förderung besonderer Gruppen in der Weiterbildung gegenwärtig aufgebracht werden

— Überprüfung der gesetzlichen Grundlagen.

Bei der Weiterbildungsanhörung am 8. Februar dieses Jahres wurde die Frage nach Kosten und Finanzierung der zukünftigen Weiterbildung von der Kommission erstmals einem größeren Expertenkreis vorgelegt.

Dabei standen Fragen der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung im Vordergrund. In unserem Expertengespräch am 15. März 1989 sollte aber auch die Frage nach den Kosten und nach der Finanzierung nicht berufsbezogener Weiterbildung erörtert werden.

Die „Orientierungspunkte" sollen kein verbindlicher Leitfaden für das Expertengespräch, sondern vielmehr ein Hinweis auf das bisherige Diskussionsfeld

der Kommission sein. Weitere Veranstaltungen zum Thema „Weiterbildung" sind für den 8. März und für den 10. Mai dieses Jahres geplant: „Weiterbildung im Lebenszyklus" und „Weiterbildung im Tarifvertrag".

Anlage 2

Ausgewählte Mengen- und Strukturübersichten der „Repräsentativ-Untersuchung: Kosten und Strukturen der betrieblichen Weiterbildung" (IW 1989)

Tabelle 1: Struktur der Weiterbildungskosten

Kostenarten	Kosten je Beschäftigten in DM	Kosten insgesamt (Hochrechnung) in Mio. DM
Kosten des Weiterbildungspersonals	151	2 368
Kosten der Lehrveranstaltungen		
– direkte Kosten	317	3 990
– indirekte Kosten	452	5 882
Kosten der Informationsveranstaltungen		
– direkte Kosten	121	1 901
– indirekte Kosten	109	1 476
Kosten des Lernens am Arbeitsplatz	418	8 103
Sonstige und nicht differenzierte Kosten	198	2 468
Gesamtkosten	1 766	26 188

Tabelle 2: Das Mengengerüst der Weiterbildung

Weiterbildungsformen	Weiterbildungsvolumen		
	Teilnehmer (in %) a	Teilnehmerstunden (%) b	Teilnehmerstunden je Teilnehmer
Lernen am Arbeitsplatz	15,6	24,5	51,8
Lehrveranstaltungen	71,0	64,7	30,1
Informationsveranstaltungen	13,3	7,7	19,2
Umschulung	0,1	3,1	745,2
Insgesamt	100,0	100,0	33,0

a) absolut: 1,2 Mio. Teilnehmer
b) absolut: 40 Mio. Teilnehmerstunden.

In der Auswertung zitierte Literatur:

IW 1989: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Erste Ergebnisse der Repräsentativ-Untersuchung: Kosten und Strukturen der betrieblichen Weiterbildung. 0.0. (Köln). Manuskript zur Pressekonferenz am 4. Oktober 1989 in Bonn

Siehe auch die Endfassung des Gutachtens:

Institut der deutschen Wirtschaft 1990 (Hrsg.): Kosten und Strukturen der beruflichen Weiterbildung. Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Köln

Kapitel D.1.3

Expertenanhörung („Streitgespräch") am 10. Mai 1989 zum Thema „Weiterbildung im Tarifvertrag"

Gliederung

A. Vorbemerkungen

In der Reihe der Anhörungen zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen" hat die Kommission am 10. Mai 1989 eine als „Streitgespräch" zwischen den geladenen Experten und mit den Mitgliedern der Kommission geplante öffentliche Anhörung zu dem Thema „Weiterbildung im Tarifvertrag" durchgeführt, an der nachstehende Expertin und Experten teilgenommen haben:

Prof. Dr. Karl-Friedrich **Ackermann**
Lehrstuhl für Personalmanagement am Betriebswirtschaftlichen Institut der Universität Stuttgart

Dr. Reinhard **Bispinck**
Tarifarchiv des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Düsseldorf

Dr. Gisela **Dybowski-Johannson**
Abteilung Bildungswesen/Bildungspolitik, IG Metall Vorstandsverwaltung, Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Dieter **Görs**
Lehrstuhl für den Studiengang Weiterbildung am Fachbereich 12 der Universität Bremen

Dr. Ulrich **Gruber**
Hauptabteilung Aus- und Weiterbildung der Hoechst AG, Frankfurt a. M.

Dr. Peter **Knevels**
Tarifpolitische Abteilung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln

Wie aus der Abfolge der Orientierungspunkte (siehe Anlage) ersichtlich, war es das Ziel dieser Anhörung, erstens eine Bestandsaufnahme der Erfahrungen mit den zur Zeit geltenden Tarifverträgen zur Aus- und Weiterbildung zu leisten, zweitens einen Überblick über Notwendigkeit, Konvergenz und Divergenz pluralistischer Zielvorstellungen zur tarifvertraglichen Regelung zukünftiger Weiterbildung zu gewinnen und drittens eine Analyse möglicher, notwendiger und/oder hinreichender ordnungspolitischer Rahmenbedingungen für eine Ausweitung von Tarifverträgen zu Weiterbildungsfragen vorzunehmen.

Dieser Auswertung liegen als Materialien das unkorrigierte Wortprotokoll der öffentlichen Anhörung in der 21. Sitzung am 10. Mai 1989 (zitiert als W 21/...), die an die Experten vorab versandten Orientierungspunkte sowie die hierzu zum Teil vor, zum Teil nach der Anhörung eingereichten schriftlichen Stellungnahmen der Experten zugrunde (zitiert als S 21/...).

B. Auswertung

1. Anwendungsbezogene Regelungserfahrungen mit bestehenden Tarifvereinbarungen zur Weiterbildung

1.1 Fragen zur materialen Regelung

Die Fragen der Enquete-Kommission an die Experten zielten auf die typischen Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in derzeit gültigen Tarifverträgen, insbesondere im Hinblick auf den sachlichen Regelungsumfang zu Fragen der Finanzierung, Art und Umfang der Weiterbildungsansprüche sowie Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte.

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht ist unter Weiterbildung nach Prof. Dr. **Ackermann** grundsätzlich ein in das Wettbewerbsmodell einzubeziehendes „Kernstück des strategischen Personalmanagements" (S 21/82) zu verstehen, das sich einerseits auf die „qualitative Personalplanung der Unternehmen", andererseits auf die „Qualifizierungsinteressen der Mitarbeiter" stützt (W 21/2 f). Ihre Förderung sei Gemeinschaftsaufgabe von Arbeitgeber und Betriebsrat, die Verantwortung für ihre Verwirklichung liege beim Individuum selbst. Zu den erwähnenswerten zukunftsweisenden Tarifverträgen zählte Prof. Dr. **Ackermann** den „Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I für Arbeiter und Angestellte in der Metallindustrie Nordwürttemberg/Nordbaden" (gültig ab 1. April 1988) mit folgenden typischen materiellen Einzelregelungen (S 21/83 f):

„— Ermittlung des Qualifikationsbedarfs durch den Arbeitgeber und Beratung mit dem Betriebsrat (Einbringen der Qualifizierungsinteressen der Beschäftigten).

— Festlegung des konkreten Qualifikationsbedarfs durch Arbeitgeber unter Berücksichtigung der Qualifizierungsinteressen der Beschäftigten.

— Beratung über Art, Umfang und Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen mit dem Betriebsrat. Voraussetzungen hierfür sind:

  ○ Maßnahmen im Rahmen des festgelegten Qualifikationsbedarfs.

  ○ Ziel ist die Schließung von Qualifikationslücken, die durch technisch und organisatorisch bedingte Veränderungen der Anforderungen oder Arbeitsaufgaben entstanden sind.

  ○ Maßnahmen sollen für andere gleichwertige oder zusätzliche gleichwertige oder höherwertige Arbeitsaufgaben qualifizieren.

— Betriebsübliche Veröffentlichung der Qualifizierungsmaßnahmen.

— Bezahlung der Qualifizierungsmaßnahmen durch Arbeitgeber:

  ○ Maßnahme innerhalb der vereinbarten täglichen oder wöchentlichen regelmäßigen Arbeitszeit. Benötigte Zeit einschließlich Reisezeit gilt als Arbeitszeit und wird als solche vergütet.

  ○ Maßnahme außerhalb der vereinbarten täglichen oder wöchentlichen regelmäßigen Arbeitszeit; Zeit wird gesondert mit Grundvergütung — ohne Mehrarbeitsvergütung — vergütet oder auf Wunsch des Beschäftigten unter Berücksichtigung betrieblicher Belange durch bezahlte Freistellung von der Arbeit ausgeglichen. Sonderregelung für Reisezeit.

— Bezahlung der erworbenen Qualifizierung:

  ○ Bei Übertragung einer höherwertigen oder zusätzlichen gleichwertigen Arbeitsaufgabe: Höhergruppierung nach Maßgabe der tariflichen Bestimmungen.

  ○ Bei Nicht-Übertragung entsprechender Arbeitsaufgaben: Zuschlag in Höhe von 3% des Monatsgrundlohns oder Tarifgehaltes.

— Verpflichtung der Teilnehmer, nach Abschluß der Qualifizierungsmaßnahme eine entsprechende Arbeitsaufgabe zu übernehmen und die erworbene Qualifikation einzusetzen. Im Weigerungsfall Verlust des Anspruchs auf den Zuschlag.

— Öffnungsklausel für ergänzende Betriebsvereinbarungen."

Zukunftsweisend sei ferner die Vereinbarung eines „Programms zur Weiterqualifizierung der Mitarbeiter" zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik vom Februar 1988. Darin seien insbesondere folgende Regelungen erwähnenswert (S 21/84):

„— Verpflichtung des Arbeitgebers zum Angebot zusätzlicher Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Mitarbeiter.

— Abstimmung von Thematik und Dauer der Kurse mit dem Gesamtbetriebsrat.

— Weiterbildung innerhalb der Dienstzeit.

— Arbeitgeber übernimmt die Kosten der Weiterbildungsmaßnahme; Mitarbeiter bringen dafür Freizeiten ein, die sie aufgrund der tarifvertraglichen Arbeitszeitverkürzung auf 39 bzw. 38 Wochenstunden (ab 1. Oktober 1989), in Folge von Zusatzfreischichten, abzufeiernden Überstunden und/oder Zeitguthaben aus der Gleitzeitarbeit haben (Verkoppelung von Weiterbildung und Arbeitszeitverkürzung)."

Überdenkenswert seien auch die tarifvertraglichen Weiterbildungsregelungen der Vögele AG in Mannheim (Metallindustrie), wonach „die Einstufung der Arbeitnehmer in Entgeltgruppen aufgrund festgestellter persönlicher Qualifikation" (W 21/4) erfolge. Geregelt seien hier (S 21/85 f):

„— Verpflichtung des Arbeitgebers, auf die Hebung der Qualifikation hinzuwirken und die Weiterqualifikation der beschäftigten Mitarbeiter zu fördern, insbesondere durch

○ Gestaltung der Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, die dem Arbeitnehmer die Sicherung und Erweiterung seiner Qualifikation in der Arbeit ermöglichen sollen.

○ Gestaltung der Arbeitsinhalte so, daß sie Lernprozesse beim Beschäftigten auslösen und zur beruflichen Weiterbildung anregen, die vorhandenen beruflichen Fähigkeiten vielseitig nutzen und Fehlbeanspruchungen mit der Folge einer Dequalifizierung vermeiden.

○ Übertragung von möglichst selbstverantwortlich zu erfüllenden Aufgaben.

— Sicherung des durchschnittlichen Eingruppierungsniveaus (Qualifikationsniveaus) durch grundsätzliches Absenkungsverbot während der Laufzeit des Tarifvertrages."

Die „Topographie" von Tarifverträgen, darauf wies Prof. Dr. **Görs** hin, zeige sich in der Gegenwart regional wie branchenbezogen in äußert komplexer Gestalt. Wenn man bedenke, daß in der Zeit zwischen 1949 und Ende 1988 rund 230.000 Tarifverträge abgeschlossen worden seien und jährlich weitere 6.000 neue Tarifverträge hinzukommen würden (S 21/103), verdeutliche dies recht anschaulich die Problematik einer vergleichenden Analyse. Eine entlang der Orientierungspunkte der Enquete-Kommission systematisch zu leistende Aufarbeitung gegenwärtig noch gültiger rund 45.000 Tarifverträge lasse sich kurzfristig nicht realisieren. Nach einem ersten Kategorisierungsversuch seien folgende tarifvertragliche Regelungsbereiche ausmachbar (S 21/104 ff):

a) Tarifvertragliche Regelungen zur Freistellung von der Arbeit für Bildungszwecke („Bildungsurlaub")

(1983: Rund 200 Tarifverträge für rund 5,7 Mio. Arbeitnehmer)

Materieller Regelungsumfang:

— Finanzierung
— Berechtigung
— Zeitanteile
— Bildungsinhalte.

b) Tarifvertragliche Regelungen zur Finanzierung der Weiterbildung

(Branchen: Bauwirtschaft, Steinmetz- und Steinbildhauerhandwerk, Dachdeckerhandwerk, Gerüstbaugewerbe, Garten- und Landschaftsbau, Bäckerhandwerk, Zigaretten- und Miederindustrie, Friseurhandwerk)

Materieller Regelungsumfang:

— Fondsfinanzierung
— Lehrgangsinhalte
— Prüfungsanforderungen
— Bundesfachschule
— Einrichtungsbeihilfen.

c) Tarifvertragliche Regelungen mit Weiterbildungsansprüchen

(zum Beispiel „Tarifvertrag zur betrieblichen Weiterbildung und Reintegration" der COOP-Industrie AG 1988 oder der „Tarifvertrag zur berufsbezogenen Weiterbildung im Wirtschaftsbereich Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik Berlin" vom 1. Januar 1987)

Materieller Regelungsumfang:

— Externe Schulung
— Zeitkontingent
— Finanzierung.

d) Tarifvertragliche Regelung im Zusammenhang mit der Gestaltung und Veränderung von Arbeit und Technik

(zum Beispiel „Tarifvertrag der Volkswagen AG zur sozialen Sicherung der Arbeitnehmer bei technischen und arbeitsorganisatorischen Änderungen" von 1987 oder der „Lohn- und Gehaltsrahmen-Tarifvertrag I der Metallindustrie Nordwürttemberg/Nordbaden und Südwürttemberg/Hohenzollern" von 1988)

Materieller Regelungsumfang:

— Bedarfsermittlung
— Planungsmitwirkung.

e) Tarifvertragliche Regelungen als Verfahrensvereinbarungen zur Förderung der Berufsbildung

(zum Beispiel „Vertrag über die Förderung der Berufsbildung in der Druckindustrie" von 1980 und „Vereinbarung eines gemeinsamen Berufsbil-

dungsrates in der Chemischen Industrie" vom 13. April 1987)

Materieller Regelungsumfang:

- Empfehlungsmitwirkung
- Informationsaustausch
- Berufsbezeichnungen
- Ausbildungsdauer
- Ausbildungsrahmenpläne
- Prüfungsanforderungen.

Zu dem Tarifvertrag über die Berufsausbildung im Gerüstbaugewerbe wurde von Prof. Dr. **Görs** angemerkt, daß die hier detailliert ausgehandelten Regelungen zur Aus- und Weiterbildung auf dem Hintergrund der Tatsache zu sehen und zu bewerten seien, daß für diese Branche keine im Sinne des § 25 BBiG staatlich anerkannte Ausbildungsberufsregelung existiere (S 21/105).

Wie eine erste historische Bestandsaufnahme zeige, so führte Dr. **Bispinck** aus, zähle der Aufgabenbereich „Aus- und Weiterbildungspolitik" nicht gerade zu den vorrangigen Regelungsbereichen gewerkschaftlicher Tarifpolitik (S 21/92 ff). Das hänge zum Teil auch damit zusammen, daß der Bereich der Erstausbildung und beruflichen Fortbildung bereits durch detaillierte gesetzliche Vorschriften und Manteltarifverträge vorstrukturiert sei. So enthielten Manteltarifverträge für Auszubildende (beispielsweise für die Metallindustrie in Baden-Württemberg) neben Regelungen zur Ausbildungsvergütung, Arbeitszeit, Urlaub und Urlaubsvergütung, Verbot bestimmter Arbeitsformen und Erstattung von Ausbildungskosten auch Rahmenbedingungen zur Abstimmung der Ausbildungs- und Versetzungspläne, Beurteilungsverfahren und Prüfungsmodalitäten. Schon jetzt würden aber auch adressatenbezogene Tarifverträge den Sektor Aus- und Weiterbildung berücksichtigen, beispielsweise in der Chemieindustrie mit einem „Tarifvertrag zur Förderung der Integration von Jugendlichen", der sich an die Gruppen jugendlicher Ausländer, Aussiedler und Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß und mit Sprachdefiziten wende.

Die tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung hätten historisch und systematisch ihren Ausgangspunkt in originär defensiv konzipierten Rationalisierungsschutztarifverträgen aus den sechziger Jahren, die sich entwicklungsgeschichtlich abgestuft mit den Zielbereichen Arbeitsplatzsicherung (beispielsweise „Technik-Tarifvertrag VW"), Qualifikationssicherung (beispielsweise Öffentlicher Dienst und Versicherungen) und Verdienstsicherung (beispielsweise Banken) beschäftigt hätten. Eine so konzipierte Tarifpolitik sei aber auf lange Sicht ungeeignet, „eine kompensatorische Nach- und Fortqualifizierung der benachteiligten Gruppen am Arbeitsmarkt, der Risikogruppen ..., insbesondere der Un- und Angelernten, der Frauen und der Ausländerinnen und Ausländer" (W 21/19) zu leisten.

Hinzu komme das typische Phänomen, so konstatierte Frau Dr. **Dybowski-Johannson** (W 21/12), daß auch die in das Beschäftigungssystem integrierten Arbeitnehmer aufgrund eines immer noch vorherrschenden „Matthäus-Prinzips" („Wer hat, dem wird gegeben") in ihrem Weiterbildungsanspruch systemimmanent benachteiligt würden. Dieser Aussage widersprach Dr. **Gruber** unter Verweis auf die gegenwärtige Praxis der Personalpolitik in der chemischen Industrie. Eine ungleichgewichtige Weiterbildungspolitik lasse sich heute nur noch bei jenen Betrieben feststellen, die nicht dem Verband angehörten; gerade diese könne man ohnehin nicht über tarifvertragliche Regelungen erreichen (W 21/14).

Erst in jüngster Zeit würden, so Dr. **Bispinck**, präventiv konzipierte Forderungen nach Technologie- und Qualifizierungstarifverträgen sowie Rahmentarifverträgen zur Weiterbildung gestellt (S 21/94). Ein Tarifvertragsbeispiel mit flächendeckendem Regelungsanspruch sei der „Tarifvertrag zur berufsbezogenen Weiterbildung für das Berliner Heizungs-, Klima- und Sanitärhandwerk" von 1987. Dieser für 5.800 Beschäftigte gültige Tarifvertrag regele den Anspruch auf berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen in einem Zeitumfang von acht Stunden im Kalenderjahr. Im Rahmen eines jährlich zu erstellenden Weiterbildungsplans sei seine Verwirklichung vom Arbeitgeber nachzuweisen und vom Betriebsrat zu kontrollieren. Ein individueller Rechtsanspruch erwachse aber erst für den Fall, daß der Arbeitgeber nachweisbar zu wenig Weiterbildungsmaßnahmen angeboten habe. Darüber hinaus wirke der Betriebsrat hier auch bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs mit. Im übrigen decke sich der materielle Regelungsumfang dieses Tarifvertrages mit den inhaltsgleichen Rahmentarifverträgen für die Metallindustrie in Baden-Württemberg von 1988 (S 21/95). Richtungweisend seien auch die „Vereinbarungen zur Weiterqualifizierung mit der Deutschen Shell AG" von 1988, die jedoch keinen Tarifvertragsstatus hätten. Darüber hinaus würden in recht unterschiedlichen Tarifverträgen mitunter auch Fragen der Aus- und Weiterbildung geregelt:

- Förderaufstiegsregelungen mit der Deutschen Lufthansa und der Condor
- Fortbildungsregelungen für Angestellte der Bundesknappschaft und des AOK-Landesverbandes Hamburg
- Frauenförderungsregelungen

(zum Beispiel Tarifvertrag zur betrieblichen Weiterbildung und Reintegration für die COOP Industrie AG von 1988, Rahmenvereinbarung mit der Dr. August Oetker Nahrungsmittel zur Chancengleichheit von Frauen im Berufsleben, Gemeinsame Grundpositionen zur Frauenförderung in der chemischen Industrie von 1989).

Materieller Regelungsumfang (S 21/96):

- ○ Stellenausschreibung
- ○ Einstellung
- ○ Ausbildung
- ○ Arbeitszeiten

- ○ Beförderung
- ○ Quotierung
- ○ Frauenbeauftragte
- ○ Arbeitskreis „Frauenförderung"
- ○ Beteiligungsfortbildung
- ○ Reintegrationsmaßnahmen
- ○ Kontaktpflege.

— Verfahrensvereinbarungen (zum Beispiel Vereinbarung eines gemeinsamen Berufsbildungsrates in der chemischen Industrie von 1987 und Vertrag über die Förderung der Berufsbildung in der Druckindustrie von 1980).

Bilanzierend lasse sich festhalten, so Dr. **Bispinck**, daß das Spektrum der derzeit geltenden tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung sowohl im Inhalt als auch im Grad der Verbindlichkeit eine sehr große Streuungsbreite aufzeige.

Die Qualität der zur Zeit geltenden tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung, wurde von Dr. **Knevels** eingewandt (S 21/79 f), sei an den extremen Forderungen einzelner Gewerkschaften zu messen. Hier sei ein undifferenziertes und auf Verschwendung von teuren Ressourcen hinauslaufendes „Gießkannenprinzip" auf Kosten Dritter festzustellen (S 21/79). Berufliche Weiterbildung sei in der Zuständigkeit von betrieblichen Sozialleistungen zu belassen und nicht zum Gegenstand von tarifvertraglichen Regulierungsmechanismen zu machen. Da die berufliche Aus- und Weiterbildung als ein höchst individueller Prozeß zu verstehen sei — Bildungsdisposition und Motivation auf der Seite des Arbeitnehmers, Funktionalität und Strategie auf der Seite des Unternehmens —, würde gerade jede Realisierungsform von allgemeinkollektiven Ansprüchen „zum Schaden aller Beteiligten" (S 21/80) führen.

1.2 Fragen zur praktischen Handhabung

Die Experten waren aufgefordert, über ihre gruppen- und branchenspezifischen, regionalen, nationalen und internationalen Erfahrungen bei der Anwendung von Tarifverträgen zur Weiterbildung zu berichten.

Da es bisher nur unzureichende Erfahrungen mit derzeit geltenden tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung gebe, so räumte Prof. Dr. **Ackermann** ein, zudem betriebsspezifische Einflußfaktoren als intervenierende Variablen eine nicht unbedeutende Rolle spielten, habe man sich mit eher undifferenzierten Trendeinschätzungen zu bescheiden und könne noch keine fundierte Beurteilung vornehmen. Unter pragmatischen Gesichtspunkten sei es wahrscheinlich, daß Tarifverträge bei ohnehin weiterbildungsaktiven Unternehmen — in Relation zu den weiterbildungspassiven Unternehmen — einen nur gering anzusetzenden Weiterbildungseffekt hervorrufen würden. Für die zuletzt genannten Unternehmen könne aber in Rechnung gestellt werden, daß die anfängliche zusätzliche Belastung langfristig durch eine gesteigerte Wettbewerbsfähigkeit kompensiert werden würde (S 21/85).

Gewerkschaftliche Qualifizierungspolitik, so legte Frau Dr. **Dybowski-Johannson** dar (S 21/75), setze in der Praxis heute an drei Ebenen an: erstens bei den rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen, zweitens bei der Durchsetzung von tariflichen Weiterbildungsregelungen und drittens bei der Sicherung der Qualifizierungsinteressen von Arbeitnehmern durch aktive Wahrnehmung ihrer Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte. „Erste Erfahrungen der betrieblichen Umsetzung" hätten aber gezeigt, so räumte Dr. **Bispinck** ein (S 21/97), daß es noch einer vielfältigen und systematischen Unterstützung und Beratung sowohl seitens der betrieblichen Interessenvertretungen als auch der Betriebs- und Personalleitungen bedürfe. Dies gelte insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Beschäftigte und die aktive Einbeziehung aller Arbeitnehmer in eine mitzubestimmende Qualifizierungsplanung.

Der unübersehbare Erfahrungstatbestand, daß die Wirtschaft schon heute rund 15 Mrd. DM Weiterbildungsaufwendungen für jährlich 3,5 Mio. Teilnehmer habe, zeige nur zu deutlich, so hob Dr. **Knevels** hervor, daß die Praxis auch ohne weitere Kollektivregulierungen auskomme. Angesichts der immer kürzer werdenden Arbeitszeiten sei es dringend geboten, mit den Ressourcen Geld, Zeit und Motivation sorgfältiger als bisher umzugehen. Dem stehe aber, so sei in der pragmatischen Umsetzung zu beobachten, das Fortschreiben des zunehmenden Trends zur tarifvertraglichen Festlegung auf ressourcenextensive Nutzung für eher allgemeinbildende Weiterbildungsaktivitäten entgegen (S 21/80).

2. Entwicklungsgemäße Zielvorstellungen von zukünftigen Tarifvereinbarungen zur Weiterbildung

2.1 Fragen zur allgemeinen Zielorientierung

Die Kommission hatte die Experten nach den Zielen und ihrer Begründung hinsichtlich zukünftiger Tarifverhandlungen zur Aus- und Weiterbildung gefragt.

Wiewohl die einzelnen Standpunkte der Sozialpartner zum Teil dogmatisch verhärtet seien, so prognostizierte Prof. Dr. **Ackermann**, sei mittelfristig eine „pragmatische Annäherung in Richtung auf einen Mindestkatalog tarifvertraglicher Regelungen der Weiterbildung" (S 21/86) zu erwarten, der jedoch noch hinreichend Freiraum für regions-, branchen- und betriebsspezifische Sonderregelungen gewährleisten würde. In einem solchen Katalog des minimalen Konsenses wäre seiner Meinung nach zu finden:

„— Verpflichtungen zur regelmäßigen, systematischen Ermittlung des künftigen Qualifikationsbedarfs im Rahmen der kurz- und längerfristigen Personalplanung unter Verwendung analytischer Methoden nach dem jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis,

— Verpflichtung zur fallweisen, systematischen Ermittlung des künftigen Qualifikationsbedarfs

im Rahmen der Investitionsplanung (personalwirtschaftliche Investitionsanalysen) und Organisationsplanung,

— Verpflichtung zur regelmäßigen, systematischen Mitarbeiterbefragung bezüglich beruflicher Weiterbildungsinteressen und -wünsche; Aktivierung der Mitarbeiter durch Betonung der Eigenverantwortung für die Weiterbildung,

— Verpflichtung zur Erstellung kurz- und längerfristiger Weiterbildungsbedarfspläne unter angemessener Berücksichtigung der ermittelten Mitarbeiterinteressen,

— Verpflichtung zur Planung, Durchführung und Erfolgskontrolle von gezielten, bedarfsorientierten Weiterbildungsmaßnahmen in Form der innerbetrieblichen und/oder außerbetrieblichen „Off-the-Job-Weiterbildung". Dabei sind die anerkannten arbeitspädagogischen, berufspädagogischen und betriebswirtschaftlichen Grundsätze, Instrumente und Verfahren angemessen zu berücksichtigen.

— Betriebsübliche Veröffentlichung der geplanten Weiterbildungsmaßnahmen unter Angabe der Zielsetzung, der Zielgruppe und der Teilnahmebedingungen,

— Vergütungsregelung für Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb der vereinbarten täglichen oder wöchentlichen regelmäßigen Arbeitszeit,

— Regelung der unternehmensseitigen Kostenübernahme für Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb der vereinbarten täglichen oder wöchentlichen regelmäßigen Arbeitszeit,

— Regelung der Nutzungsmöglichkeiten von zusätzlich gewonnenen Freizeiten und Zeitguthaben der Mitarbeiter für Weiterbildungsmaßnahmen,

— Spezifizierung der Informations, Beratungs- und Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates nach BetrVG 1972 und Betonung der Weiterbildung als Gemeinschaftsaufgabe von Arbeitgeber und Betriebsrat." (S 21/86)

Die Bewältigung der unternehmensbezogenen Aufgabenstellungen sei, so führte Dr. **Knevels** aus, nach wie vor vorrangige Zielsetzung der Weiterbildungsmaßnahmen. Es sei wichtig, darauf hinzuweisen, daß eine „praxisgerechte Begriffsbestimmung der Weiterqualifizierung und Abgrenzung zur allgemeinen und sonstigen Bildung" in der Notwendigkeit einer an „betrieblichen Erfordernissen" orientierten Weiterbildung zur Erfüllung eines konkreten Qualifikationsbedarfs begründet sei, was konsequenterweise zum einen „allgemeine und gleiche bzw. originäre Rechtsansprüche aller Arbeitnehmer prinzipiell ausschließt", zum anderen aber auch die Frage nach den betrieblichen Kosten erheblich relativiert (S 21/81). In diesem Sinne gebe es keinen Dissens in der Frage nach Tarifverträgen für Auszubildende und bei Rationalisierungsschutzmaßnahmen. Die Frage nach „genereller Einführung eines tarifvertraglichen Bildungsurlaubes für alle Arbeitnehmer, losgelöst von den konkreten Fragen der jeweiligen Bildung" müsse als „Verschwendung von Mitteln" (W 21/20 f) negativ beantwortet werden.

Prof. Dr. **Görs** und Frau Dr. **Dybowski-Johannson** vertraten den Standpunkt, als allgemeine Zielorientierung müsse man die Verankerung eines Weiterbildungsanspruches anvisieren. Das sei auch nicht rigoros als betriebsbezogene Kontingentierung denkbar (W 21/23 und 25), was eine Erweiterung des institutionalisierten Mitbestimmungsrechtes bei der Berücksichtigung und Ausbalancierung der Interessen im Prozeß der Bedarfsermittlung voraussetze. Darüber hinaus forderte Frau Dr. **Dybowski-Johannson** eine Verzahnung des tariflichen Weiterbildungsanspruches mit „Regelungen der Eingruppierung und Entlohnung sowie mit der Mitbestimmung über die Arbeitsorganisation" (S 21/75). Daraus werde ersichtlich, daß es bei der Formulierung von allgemeinen Zielsetzungen für tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung um die Einbindung „in ein umfassendes Konzept zur qualitativen Umstrukturierung von Arbeit ... für eine zukunftsorientierte Arbeitsgestaltung" (S 21/76) gehen müsse. Dazu gehöre die Perspektive einer neuen Qualität von Arbeit, „in der Bildung und Arbeit zusammengehören" (S 21/76).

Die Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen, die zur Sicherung des Arbeitsplatzes und zur Förderung des Mitarbeiters beitrügen, so gestand Dr. **Gruber** zu, sei ein durchaus legitimer Anspruch an den Betrieb, hingegen sei die weitergehende Verpflichtung von Unternehmen, „sozusagen für die Allgemeinheit auszubilden" (W 21/25), zurückweisen. Die Wirtschaft nehme indirekt immer schon eine betriebsübergreifende, das meine hier öffentliche, Bildungsverantwortung wahr, indem sie jedem Mitarbeiter zu einer Qualifikation verhelfe, mit der er sich völlig frei „an anderer Stelle" (W 21/49) bewerben könne. Von einer Reduktion der betrieblichen Weiterbildung auf ein unmittelbar verwertbares Fachwissen könne angesichts der zunehmenden Bedeutung von „sozialen Kompetenzen" für eine konkurrenzfähige Arbeitsorganisation weder heute noch in Zukunft ernsthaft die Rede sein. Ein von allen betrieblichen Erfordernissen abgelöster Bildungsurlaub beispielsweise könne als unzumutbare Mittelverschwendung nicht akzeptiert werden. Es sei zu überlegen, wie auch von Prof. Dr. **Ackermann** vorgeschlagen wurde (W 21/28), ob nicht inzwischen auch tarifvertraglich „eine gewisse Verrechnung zwischen Arbeitszeitverkürzung und Einsatz für Weiterbildung" (W 21/26) angebracht sei. Die freie und soziale Marktwirtschaft habe in der Vergangenheit überzeugend unter Beweis gestellt, daß sie auf der Basis des selbstregulativen Wettbewerbsprinzips besser als jede tarifvertragliche Rahmenreglementierung auch auf die „neuen Herausforderungen" flexibel und erfolgreich zu reagieren verstünde.

2.2 Fragen zur spezifischen Gruppenorientierung

Die Experten waren nach Form und Inhalt bestehender und der Notwendigkeit neu abzuschließender spezieller Weiterbildungstarifverträge für Frauen

und für Beschäftigte in der Einarbeitungs- oder Wiedereingliederungsphase gefragt.

Die Frage nach Tarifverträgen für Frauen wurde insbesondere unter dem Aspekt der Wiedereingliederung und Förderung diskutiert.

Prof. Dr. **Ackermann** verneinte die Notwendigkeit von speziellen Tarifverträgen für Frauen, bejahte aber „gesonderte Regelungen innerhalb eines Tarifvertrages". Hierzu rechnete er beispielsweise eine spezielle tarifvertragliche Festschreibung von Frauenförderprogrammen zur beruflichen Reintegration. Da es aber schon immer das Ziel von Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen gewesen sei, eine „schnelle und effiziente Einarbeitung neuer Mitarbeiter" (S 21/87) zu gewährleisten, seien adressatenspezifische Sonderregelungen prinzipiell nicht nötig.

Dr. **Gruber** gab diesbezüglich mit den Worten Brechts, „Das Gegenteil von gut sei gut gemeint" (W 21/48), die bei weiten Teilen der chemischen Industrie und von beiden Tarifpartnern getragene Einsicht zu bedenken, daß mit einer tarifvertraglichen Quotierungsregelung der Frauenförderung schlecht gedient sei. Das mit der Familienphase verbundene Problem der Wiedereingliederung von Frauen in ihren alten Beruf lasse sich auch durch inhaltliche Modifikationen schon bestehender Tarifverträge lösen, wie die gemeinsame Empfehlung zur Frauenförderung und Frauenaufstiegsförderung der IG Chemie und des Bundesverbandes der chemischen Industrie von 1989 deutlich zeige.

Dem Votum für frauenspezifische Regelungen im Rahmen allgemeiner tarifvertraglicher Regelungen zur Weiterbildung stimmte Frau Dr. **Dybowski-Johannson** zu. In diesem Sinne forderte sie „Regelungen für eine zielgruppenorientierte inhaltliche Ausrichtung von Qualifikationsangeboten" (W 21/25), die auch die Einarbeitungs- bzw. Wiedereingliederungsphase durch inhaltliche Zusatzregelungen effektiver und attraktiver mache. Dieser so verstandene zielgruppenspezifische Rechtsanspruch auf Maßnahmen zur besonderen Berücksichtigung der Belange von Frauen und Teilzeitarbeitskräften müsse unter anderem auch ein ortsnahes Weiterbildungsangebot mit Kinderbetreuung, eine berufsausbildende Einarbeitungs- und Aufstiegsqualifikation sowie eine angemessene Quotenregelung zum Inhalt haben (W 21/22). Prof. Dr. **Görs** verwies ebenfalls auf die modellhaften Regelungen mit der COOP Industrie AG, mit der Firma Dr. August Oetker und den gemeinsamen Grundpositionen zur Frauenförderung in der chemischen Industrie von 1989, auf die man aufbauen könne.

Hinsichtlich spezieller Weiterbildungstarifverträge für Beschäftigte in der Einarbeitungs- oder Wiedereingliederungsphase verneinte Prof. Dr. **Ackermann** deren Notwendigkeit. So war auch für Dr. **Gruber** die Weiterbildung von Arbeitslosen kein Thema von Tarifverträgen. Dies sei ureigene Aufgabe der öffentlichen Hand; hier sei in erster Linie die Bundesanstalt für Arbeit gefordert.

Frau Dr. **Dybowski-Johannson** und Prof. Dr. **Görs** vertraten demgegenüber den Standpunkt, daß „aus gesellschafts- und weiterbildungspolitischer Sicht" (S 21/109) die Frage nach zielgruppenspezifischen Tarifverträgen mit der Festschreibung eines individuellen Rechtsanspruches auf Weiterbildung (W 21/23) zu bejahen sei. Hierher gehörten möglicherweise auch tarifvertragliche Quotierungsregelungen für die „Einbeziehung von Arbeitslosen" (W 21/24).

Dr. **Bispinck** stellte auf branchenspezifische Problemlagen ausgerichtete Zielvorstellungen der entsprechenden Einzelgewerkschaften vor:

— Die Gesellschaft Handel, Banken und Versicherungen fordere in einem „Technologie-Tarifvertrag" für das private Versicherungsgewerbe, unter „Berücksichtigung der Belange von Frauen und Teilzeitbeschäftigten" (S 21/97), für alle Mitarbeiter eine offene und mitbestimmte Qualifikationsentwicklung: Bedarfsunabhängig sollen zehn Tage im Jahr „während der Arbeitszeit unter Fortzahlung der Bezüge" (S 21/97) für allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen reserviert bleiben.

— Die Gewerkschaft Nahrung-Genuß-Gaststätten fordere in einem „Manteltarifvertrag" eine mitbestimmte „Kooperation mit externen Institutionen" (S 21/97), eine Einarbeitungs-, Erhaltungs- und Aufstiegsqualifizierung bei Fortzahlung der Bezüge und Übernahme der Weiterbildungskosten sowie eine gezielte Förderung aller weiblichen Mitarbeiter. Der Anspruch auf Freistellung „in Form unbezahlten Urlaubs bis zu einem Jahr" (S 21/98) solle der notwendigen Qualifizierung bei anerkannten Weiterbildungsträgern dienen.

— Die IG Druck und Papier fordere einen speziellen „Tarifvertrag über die Umschulung, Fort- und Weiterbildung", in dem die Mitbestimmung bei der Bedarfsermittlung, Qualifikationsplanung und Festlegung von Inhalten, Methoden und Trägern der Weiterbildung verankert werden soll. Der Weiterbildungsanspruch habe sich auf mindestens eine Woche innerhalb von drei Arbeitsjahren zu erstrecken. „ArbeitnehmerInnen ohne einschlägige Berufsausbildung sollen die Möglichkeit erhalten, sich in zwei Jahren in einem einschlägigen anerkannten Ausbildungsberuf ausbilden zu lassen" (S 21/98).

— Die IG Metall fordere, über bereits bestehende tarifvertragliche Regelungen hinaus, einen grundsätzlichen Weiterbildungsanspruch von zwei Wochen im Jahr, verbunden mit einem „tariflich gesicherten Anspruch auf höhere Eingruppierung und Entlohnung" sowie einer „systematische(n) Verknüpfung von Qualifizierung und Arbeitsgestaltung" (S 21/98).

— Die IG Chemie fordere einen „Tarifvertrag zur Weiterbildung" mit Rahmenregelungen über Kostenübernahme und Mitbestimmung bei der Bedarfsermittlung, der Festlegung des Maßnahmenumfanges (fixer Zeitkontingentanspruch) sowie der Definition von Inhalten und Methoden der Weiterbildung.

3. Ordnungspolitische Rahmenbedingungen von speziellen Tarifvereinbarungen zur Weiterbildung

3.1 Fragen zur bundeseinheitlichen Regulierung

Gefragt war hier in erster Linie nach der Notwendigkeit von Tarifverträgen zur Weiterbildung in Relation zu Betriebsvereinbarungen, Kammerregelungen oder Gesetzen sowie nach der Notwendigkeit eines Bundesgesetzes als Rahmen oder Ersatz von Tarifverträgen.

Handlungsbedarf für eine bundesgesetzlich einheitliche Regelung der Weiterbildung sah Prof. Dr. **Ackermann** angesichts einer derzeit intakten Tarifautonomie nicht, was eine Regulierung jener Bereiche nicht ausschließe, die sich jenseits der Zuständigkeiten der beteiligten Tarifpartner erstreckten (S 21/88). Tarifvertragliche Regelungen stellten eine zu begrüßende Positionsstärkung der Bildungsverantwortlichen im Personalmanagement gegenüber der Unternehmensleitung dar. Hier werde nämlich immer noch zu wenig anerkannt, daß eine durch mitarbeiterorientierte Weiterbildung geprägte Unternehmenskultur zur „Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens" (S 21/88) beitrage. Ferner würden die Tarifverträge als zusätzlicher Mobilisierungsanreiz für das Aushandeln von ergänzenden Betriebsvereinbarungen fungieren.

Prof. Dr. **Görs** stimmte der Argumentation von Prof. Dr. **Ackermann** zu (W 21/36), die Alternative Tarifvertrag versus Betriebsvereinbarung verkenne das auf Ergänzung ausgelegte Interdependenzverhältnis: „Wie im BetrVG 1972 vorgesehen, sollte die Weiterbildung als Teil der Berufsbildung in Zusammenarbeit mit den Kammern erfolgen" (S 21/88).

Dr. **Knevels** sah auch keine Notwendigkeit für eine bundeseinheitliche Regulierung, die gerade der unverzichtbaren betriebsspezifischen Praxisorientierung widerspreche. Er votierte für das Instrument der ausbaufähigen Betriebsvereinbarungen (W 21/60) und erinnerte in diesem Zusammenhang an § 96 Abs. 1 BetrVG, in dem die Frage der Berufsbildungsförderung bereits umfassend und hinreichend geregelt sei: „Arbeitgeber und Betriebsrat haben im Rahmen der betrieblichen Personalplanung und in Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen die Berufsbildung der Arbeitnehmer zu fördern." Jeder weitergehende Eingriff stelle eine Infragestellung des Prinzips der freien Marktwirtschaft dar. Das gelte auch für die Forderung nach tarifvertraglicher Regelung der Weiterbildung für Erwerbslose (W 21/59).

Dr. **Gruber** wandte gegen den von Prof. Dr. **Görs** und Dr. **Bispinck** (W 21/63) eingebrachten Vorwurf der Möglichkeit des Mißbrauchs von öffentlichen Mitteln durch die freie Marktwirtschaft (W 21/37) ein, daß diejenigen Unternehmen, die Subventionen in Anspruch nehmen würden, auch entsprechende Weiterbildungsleistungen für Nicht-Betriebsangehörige aufzubringen hätten (W 21/49).

Gegen die Ablehnung eines Bundesgesetzes brachte Prof. Dr. **Görs** vor, es handle sich bei dem im Betriebsverfassungsgesetz festgeschriebenen Anspruch nur um ein retrospektiv wirkendes Mitbestimmungsrecht, da immer nur auf Unternehmerinitiativen (re-) agiert werden könne (W 21/36). Im Sinne eines Sozialrechtes (Sozialgesetzbuch Teil I, § 3 Abs. 2 Nr. 2) sei „ein Recht auf individuelle Förderung normiert, aber durch die dortige Klammerdefinition („Fortbildung und Umschulung") auf die Begriffe des BBiG und AFG eingeschränkt und daher als umfassender Rechtsanspruch materiell nicht gewährt. Auf der Grundlage des SGB sollte ein Gesetz zur Förderung und Gestaltung der Weiterbildung sowie zur bezahlten Freistellung zu Weiterbildungszwecken auf Bundesebene geschaffen werden (S 21/110). Dies mache nicht zuletzt darum einen ordnungspolitischen Sinn, weil Tarifpolitik nicht zum „Ersatzgesetzgeber" (S 21/110) umfunktioniert werden dürfe, und weil eine nicht unbeachtliche Zahl der Betriebe tariflich ungebunden sei. Zu berücksichtigen sei auch, daß „46,7% der Beschäftigten in Betrieben (arbeiteten) . . ., die noch nicht einmal betriebsratspflichtig" seien (W 21/38). Dies hätte zur Konsequenz, daß dort tarifvertragliche Regelungen nicht umgesetzt werden würden.

Gegen eine Politik „isolierter tarifvertraglicher Regelung (der) Weiterbildung" wandten sich auch Frau Dr. **Dybowski-Johannson** (S 21/77) und Dr. **Bispinck**, was nicht heißen solle, daß die Form tarifvertraglicher Regelung des Arbeitsverhältnisses an sich abgelehnt werde (S 21/99). Langfristig könne nur ein „Bundesrahmengesetz Weiterbildung" flächendekkend, betriebs- und branchenübergreifend wirksam werden. In einem solchen Bundesgesetz, so legte Dr. **Bispinck** dar, wäre im einzelnen folgendes zu regeln:

„— Individueller Mindestanspruch auf berufliche Weiterbildung,

— Berücksichtigung benachteiligter Beschäftigtengruppen (zum Beispiel durch Quotierung),

— Mitbestimmungs- und Beteiligungsrechte der Beschäftigten und der betrieblichen Interessenvertretungen bei der Ermittlung und Festlegung des Qualifikationsbedarfs, der Planung und Durchführung der Maßnahmen sowie der Auswahl der TeilnehmerInnen,

— Inanspruchnahme von Qualifikationsberatern,

— Zertifizierung,

— Kostenübernahme durch die Betriebe,

— Verankerung des Günstigkeitsprinzips" (S 21/99 f).

Ein derart weit gesteckter Rahmen würde es immer noch zulassen, branchen- und betriebsspezifische Tarifvereinbarungen von Fall zu Fall auszuhandeln. Was den Regelungsbedarf der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen angehe, sei „neben der einzelbetrieblichen Finanzierung . . . vor allem auch an überbetriebliche Umlage- bzw. Fondsmodelle zu denken" (S 21/100). Um eine horizontale Durchlässigkeit zu ermöglichen, die einer betriebsspezifischen Qualifikationsverengung und dem damit verbundenen Risiko der problematischer werdenden Arbeitsplatzvermittlung entgegenwirken könnte, sei eine auf Systematisierung angelegte Regelung im Sinne

einer flexibel praktizierbaren Modularisierung zu fordern (S 21/100).

Frau Dr. **Dybowski-Johannson** notierte im Zusammenhang mit der Diskussion um eine Erweiterung von tarifvertraglichen Regelwerken zur Weiterbildung ein Theorie-Praxis-Gefälle, daß nämlich im Hinblick auf eine routinierte Handhabung von bereits geltenden tarifvertraglichen Regelungen erhebliche Transferdefizite seitens der Betriebsräte auszumachen seien, die nicht selten auch erst einmal — sich selbst weiterbildend — lernen müßten, „beteiligungsorientiert, arbeitnehmerorientiert, betroffenenorientiert, Bedarf zu ermitteln" (W 21/54).

3.2 Fragen zur förderungsbezogenen Zertifizierung

Die Experten wurden danach befragt, inwieweit Tarifverträge als Grundlage für eine staatliche Förderung und für eine Zertifizierung der Weiterbildungsmaßnahmen geeignet wären, und welche Folgen dies für die Lohn- und Gehaltseingruppierung haben würde.

Für Prof. Dr. **Ackermann** verband mit einer tarifvertraglichen Regulierung der Weiterbildung, die eine tarifvertragskonforme Bedarfsermittlung nach sich zieht, zugleich eine normative Informationsquelle für die betriebliche Personalentwicklung. Darüber hinaus könne er sich durchaus vorstellen, daß auch „für die Beurteilung der staatlichen Förderungswürdigkeit ... nach vorgegebenen Präferenzkriterien" (S 21/88) tarifvertragliche Regelungen hilfreich sein könnten. Eine Korrelation zwischen Zertifizierung und Bedarf an Weiterbildung sei zwar nicht festzustellen, ein Einfluß auf „Attraktivität, Vergleichbarkeit und Anerkennung mancher Weiterbildungsangebote" sei aber nicht auszuschließen (S 21/89). In der Frage der Auswirkung einer erfolgreichen Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen auf die Gehaltseingruppierung sei für eine anforderungsorientierte Vergütung die Höhergruppierung erst dann virulent, „wenn die zusätzlich gewonnenen Qualifikationen durch höherwertige Arbeitsaufgaben tatsächlich abgefordert werden (Entlohnung nach geforderter Qualifikation)" (S 21/89). Anders sei das nur im Falle der Entlohnung nach angebotener Qualifikation, wofür gesonderte Betriebsvereinbarungen nötig seien (siehe Voegele-Modell).

Die Zertifizierung der betrieblichen Weiterbildung sah Dr. **Bispinck** auf dem Hintergrund der Erfahrung, daß „verengte, system- und anwenderspezifische Schulungen" an Bedeutung gewönnen, mit sozial- und arbeitsmarktpolitischen Risiken verbunden (S 21/100). Der ordnungspolitische Regelungsbedarf erstrecke sich von daher zum einen auf eine stärkere Modularisierung, zum anderen auf eine engere Abstimmung der Weiterbildungsangebote „mit dem System der anerkannten Ausbildungsberufe" (S 21/101). In dem Maße, in dem das Weiterbildungsengagement mit Aufstieg und Höhergruppierung verbunden werde, was tarifvertraglich zu regeln sei, würde auch das Interesse an Weiterbildung, „auch bei den bislang bildungsfernen Beschäftigtengruppen", steigen (S. 21/101).

Prof. Dr. **Görs** plädierte für die Anlehnung von tarifvertraglichen Regelungen zu Fragen des Inhalts, der Zielsetzung und der Methodik von Weiterbildungsangeboten an bereits bestehende Fortbildungs- (prüfungs) ordnungen (vgl. § 46 BBiG). Da zur Zeit bereits rund 1.000 Ordnungen für Weiterbildungsberufe/prüfungen vorlägen, sei es wenig zweckmäßig, „zusätzliche tarifvertraglich geregelte/vereinbarte Zertifikate" (S 21/111 f) einzuführen.

C. Zusammenfassung empfehlungsorientierter Vorschläge der Experten

Prof. Dr. **Ackermann** sprach sich für eine tarifvertragliche Regelung der betrieblichen Weiterbildung aus. Dies sei ein betriebs-, branchen- und regionalspezifischen Bedürfnissen gerechtwerdender wie erfolgversprechender Weg, die Position der Bildungsverantwortlichen und damit den Stellenwert von Weiterbildung im Unternehmen zu stärken (S 21/87). Tarifverträge, die die von ihm ausgeführten Mindestbedingungen erfüllten (S 21/86), könnten in Zukunft auch bei der Prüfung der staatlichen Förderungswürdigkeit herangezogen werden (S 21/88). Für eine bundesgesetzliche Rahmenregelung zur Weiterbildung bestehe zur Zeit kein Handlungsbedarf (S 21/88). Statt Sondertarifverträge für Problemgruppen (zum Beispiel Frauen, Erwerbslose) empfehle er gesonderte Regelungen innerhalb von zukünftig auszuhandelnden Tarifverträgen (S 21/87). Da es an nationalen und internationalen Erfahrungen mit tarifvertraglichen Weiterbildungsregelungen fehle, seien zusätzliche Vergleichsstudien dringend erforderlich (S 21/85 und 89).

Dr. **Bispinck** forderte ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung mit detaillierten Regelungsvorschriften zur Sicherung eines individuellen Mindestanspruchs auf berufliche Weiterbildung (vgl. im einzelnen hierzu Ziffer 3.1) sowie die ordnungspolitische Integration einer zu modularisierenden Weiterbildung — und ihrer Zertifikate — in das System anerkannter Ausbildungsberufe (S 21/100). Die Dringlichkeit und die Interdependenz von Dequalifikationsrisiko und Arbeitslosigkeit lasse ein arbeitsmarktpolitisches Sonderprogramm für Risikogruppen sowie eine Verknüpfung des AFG mit der betrieblichen Weiterbildung im Sinne einer stärkeren Präventionsorientierung für qualifikationsspezifisch benachteiligte Gruppen als dringend geboten erscheinen (S 21/101).

Frau Dr. **Dybowski-Johannson** wollte mit tarifvertraglichen Weiterbildungsregelungen den „Anspruch jedes Beschäftigten auf Weiterbildung während der Arbeitszeit ... sichern", „die institutionellen Voraussetzungen für die Mitbestimmung der Betriebsräte bei der Konkretisierung und Ausgestaltung dieses Anspruches schaffen" und „mit den Regelungen der Eingruppierung und Entlohnung sowie mit der Mitbestimmung über die Arbeitsorganisation verzahnen." (S 21/75)

Prof. Dr. **Görs** schlug als materielle Rechtsanspruchsergänzung des Sozialgesetzbuches die „Verabschiedung eines Bundesgesetzes (Bildungsurlaubsgesetz,

Berufsbildungsfondsfinanzierung oder ähnliches) zur Regelung und Förderung der Weiterbildung (vgl. unter anderem IAO-Übereinkommen 140; IAO-Empfehlung 148 vom 24. Mai 1974)" (S 21/110) sowie die Bindung öffentlicher Mittel für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen an die quotierte Beteiligung von Arbeitslosen vor (W 21/37).

Dr. **Gruber** und Dr. **Knevels** plädieren für die Beibehaltung der Zuordnung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zum Aufgabengebiet der betrieblichen Sozialleistungen (S 21/79). Aus der Sicht der den ökonomischen Prinzipien verpflichteten Unternehmer müssen Qualifizierungsinitiativen „immer an den konkreten betrieblichen Erfordernissen orientiert werden, was allgemeine und gleiche bzw. originäre Rechtsansprüche aller Arbeitnehmer prinzipiell ausschließt." (S 21/81)

Anlage

Orientierungspunkte zum Expertengespräch „Weiterbildung im Tarifvertrag" am 10. Mai 1989

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" hat die Aufgabe, die langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren zu untersuchen, denen der Deutsche Bundestag für den seiner Regelung unterstehenden Bereich der Bildungspolitik vorausschauend Rechnung tragen muß. Sie soll dabei die Möglichkeiten aufzeigen, wie die Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern, wie der Arbeitsmarkt, der Technologie, der Wirtschafts- und der Finanzpolitik, besser auf vor uns liegende Herausforderungen ausgerichtet werden kann.

Nachdem bereits im Herbst 1988 eine Verbändeanhörung zur beruflichen Erstausbildung und zu Beginn dieses Jahres eine Verbändeanhörung zur Weiterbildung sowie zwei Expertengespräche zur Frage der „Verteilung von Weiterbildungszeiten im Lebenszyklus" und zu „Fragen der Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" stattgefunden haben, lädt die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" zum 10. Mai 1989 ExpertInnen der Tarifparteien und WissenschaftlerInnen zu einem Gespräch über tarifvertragliche Regelungen der Aus- und Weiterbildung ein. Dabei soll der Hauptakzent auf Tarifverträgen zur Weiterbildung liegen, Tarifverträge zu Fragen der Erstausbildung sollen aber auch einbezogen werden, soweit Wechselbeziehungen bestehen.

Die Anhörung soll in Form eines „Streitgesprächs" zwischen den Gästen und mit den Mitgliedern der Kommission geführt werden. Pro und Contra bestehender Vereinbarungen und insbesondere zukünftig denkbarer Entwicklungen sollen erörtert werden. Daraus folgende Optionen für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes sollen aufgezeigt werden.

Im einzelnen werden folgende Orientierungspunkte bzw. Fragen zur Diskussion vorgeschlagen:

1. Welche tarifvertraglichen Regelungen zur Aus- und Weiterbildung gibt es derzeit?

2. Was wird in ihnen typischerweise geregelt? Hierbei sollte unterschieden werden zwischen Tarifverträgen zur beruflichen Erstausbildung und zur Weiterbildung. Weiter sollte insbesondere bei Tarifverträgen zur Weiterbildung der sachliche Regelungsumfang beschrieben werden, insbesondere
   - finanzielle Regelungen (einzelbetriebliche und/oder überbetriebliche Ausgleichsregelungen) und Umfang (Personal- und/oder Sachkosten)
   - Art und Umfang der Weiterbildungsansprüche
     - ○ in- und/oder außerhalb der Arbeitszeit
     - ○ Umfang im Monat oder Jahr
     - ○ betriebliche und/oder außerbetriebliche Angebote
     - ○ berufliche und/oder allgemeine Weiterbildung (gegebenenfalls Unterscheidungskriterien)
   - Mitwirkungs- und Mitbestimmungsfragen bei der Erstellung von Weiterbildungsplänen und bei der Durchführung/Erfolgskontrolle.

3. Welche Erfahrungen sind bisher mit der Anwendung von Tarifverträgen zur Aus- und Weiterbildung gemacht worden (gegebenenfalls differenziert nach Branchen, Regionen, Unternehmensgrößen, Qualifikationsgruppen, männlichen und weiblichen Beschäftigten)? Welche Auswirkungen auf Umfang und Qualität der Aus- und Weiterbildung haben Tarifverträge?

4. Welche Ziele hinsichtlich künftiger Tarifverhandlungen zu Aus- und Weiterbildungsfragen bestehen, und wie werden diese im einzelnen begründet?

5. Gibt es bzw. sollte es spezielle Weiterbildungstarifverträge für Frauen geben?

6. Gibt es bzw. sollte es spezielle Weiterbildungstarifverträge für Beschäftigte in der Einarbeitungs- oder Wiedereingliederungsphase geben?

7. Wie wird die Notwendigkeit eines Tarifvertrags begründet, auch im Vergleich zu Betriebsvereinbarungen, Kammerregelungen oder Gesetzen?

8. Sollte ein Bundesgesetz als Rahmen für Tarifverträge geschaffen werden, oder werden Tarifverträge als Ersatz für ein Bundesgesetz angesehen? Was müßte im einzelnen in einem solchen Gesetz geregelt werden?

9. Kann das Vorhandensein eines Tarifvertrags als Grundlage für eine staatliche Förderung vorgesehen werden? Welche Anforderungen müßten an einen solchen Tarifvertrag gestellt werden? Wie müßte in einem solchen Fall die Inanspruchnahme der Mittel aus überbetrieblichen Fonds bzw. staatlicher Programme oder von Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit geregelt werden?

10. Wie wird bei nicht „flächendeckenden" Tarifverträgen bzw. bei einer Konzeption „Tarifverträge

statt Bundesgesetz" die eventuelle Ungleichbehandlung von Branchen oder Regionen beurteilt, in denen keine tarifvertragliche Regelung zur Weiterbildung besteht? Wird dem Bund (oder Land) in diesem Fall eine ausgleichende Förderaufgabe zugewiesen?

11. Werden oder sollten tarifvertraglich geregelte Weiterbildungsangebote geordnet und mit Zertifikaten versehen werden? Welche Folgen hat die erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen für die Lohn- oder Gehaltseingruppierung
    — im Betrieb
    — bei einem Wechsel des Betriebes?

12. Welche internationalen Erfahrungen sollten in Überlegungen zur Weiterentwicklung tarifvertraglicher Regelungen zur Qualifizierung berücksichtigt werden, auch im Zusammenhang mit der weiteren europäischen Integration?

Kapitel D.2

Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung"

Kapitel D.2.1

Expertenanhörungen am 18. Oktober 1989 zum Thema „Bildungsinhalte/Lehre", am 19. Oktober 1989 zum Thema „Strukturen", am 8. November 1989 zum Thema „Forschung" und am 29. November 1989 zum Thema „Frauen und Hochschule"

Gliederung

Vorbemerkungen

In ihrer ersten Arbeitsphase hat die Enquete-Kommission Erkundungsgespräche mit hochschulpolitisch Verantwortlichen geführt, deren Ergebnisse zusammen mit einer Auswertung der Denkschriften der Westdeutschen Rektorenkonferenz und des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 1988, WRK 1988) in die Beschreibung der hochschulpolitischen Problemlandschaft des Zwischenberichtes Eingang gefunden haben (Kapitel III.2.4). Der weiteren Vertiefung der Fragestellungen dienten eine Serie von vier Expertengesprächen im Herbst 1989 zu den Themenbereichen Bildungsinhalte/Lehre (18. Oktober 1989), Strukturen (19. Oktober 1989), Forschung (8. November 1989) sowie Frauen und Hochschule (29. November 1989).

Folgende Expertinnen und Experten nahmen an den Anhörungen teil:

18.10.1989 Profs. Dres. Theodor **Berchem** (Würzburg/Bonn), Odo **Marquard** (Gießen), Evelies **Mayer** (Darmstadt) und Günter **Ropohl** (Frankfurt) (Protokoll Nr. **29**).

19.10.1989 Prof. Dr. Rupert **Huth** (Pforzheim), Gerd **Köhler** (Frankfurt), Prof. Wilhelm **Langerwisch** (Stuttgart), Dr. Dieter **Leuze** (Essen, konnte nicht teilnehmen, legte der Kommission jedoch eine schriftliche Stellungnahme vor), Dr. Jürgen **Lüthje** (Oldenburg), Prof. Dr. Hartmut **Schiedermair** (Köln) und Dr. Hilde **Schramm** (Berlin), Vizepräsidentin des Abgeordnetenhauses (Protokoll Nr. **30**).

08.11.1989 Profs. Dres. Günter **Altner** (Koblenz), Hubert **Markl** (Bonn/Konstanz), Klaus Michael **Meyer-Abich** (Essen), Helga **Nowotny** (Wien), Hubert Schwärtzel (München, Siemens AG) und Ellen **Weber** (Heidelberg) (Protokoll Nr. **31**).

29.11.1989 Prof. Dr. Carol **Hagemann-White** (Osnabrück), Prof. Dr. Doris **Knab** (Tübingen), Gabriele **Lagger** (Stuttgart, Leitstelle für Frauenfragen des Landes Baden-Württemberg, Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung), Prof. Dr. Aylâ **Neusel** (Kassel) und Eva **Rühmkorf** (Kiel), Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Protokoll Nr. **32**).

Die Auswertung der Gespräche erfolgt integriert nach übergreifenden Themenstellungen, da viele Fragen in mehr als einer Anhörung erörtert wurden. Dies war auch durch die Orientierungspunkte der Enquete-Kommission so angelegt, die der Vorbereitung und der Strukturierung der Eingangsphase der Diskussionen dienten (siehe Anlage). Grundlage der Auswertung sind die stenographischen Protokolle, denen die schriftlichen Stellungnahmen der Sachverständigen — soweit sie diese abgegeben haben — angefügt sind. Fundstellenhinweise erfolgen unter Angabe der **Nummer des Protokolls**/Seitenzahl. Dadurch ist jede Aussage eindeutig den verschiedenen Anhörungsterminen zuordbar, auch wenn dieser im Einzelfall nicht angegeben ist. Zu Beginn der einzelnen Abschnitte erfolgt gegebenenfalls ein Verweis auf korrespondierende Abschnitte in der Hochschulauswertung (Kapitel III.2.4) des Zwischenberichts.

Erwartungen an die Enquete-Kommission

Die Erwartungen der Expertinnen und Experten an die Ergebnisse der Arbeit der Enquete-Kommission waren, soweit sie sich dazu geäußert haben, zurückhaltend. Prof. Dr. **Berchem** resümierte, daß ihm vor dem Hintergrund seiner zwanzigjährigen Erfahrungen in der Hochschulpolitik nur noch eine „beschränkte Glaubensfähigkeit in große Entwürfe im Bildungsbereich" geblieben sei. Diese Auffassung führe ihn nicht in die Resignation, doch zeige ihm die Vertrautheit mit vielen von der Kommission aufgeworfenen Fragen, daß man keine definitiven Lösungen erwarten könne (**29**/82 f). Optimistischer äußerte sich Dr. **Lüthje**, der die Chance sah, daß der Bericht der Enquete-Kommission in „einer Phase hochschulpolitischen Umdenkens" eine „fortschreitende Öffnung des hochschulpolitischen Blicks" bewirken könne, indem er über die Empfehlungen des Wissenschaftsrats für die neunziger Jahre einen Schritt hinausgehe. Der könne jedoch nicht darin bestehen, Patentrezepte zu liefern, sondern müsse auf die Formulierung wichtiger Fragen und die Nennung möglicher Instrumente, die einen Beitrag zu ihrer Beantwortung leisten können, abzielen (**30**/88 f). Frau Prof. Dr. **Mayer** empfahl der Enquete-Kommission, „nicht mit der Kritik zurückzuhalten und auch Selbstkritik an den vergangenen Regelungsmodellen zu üben". Darüber hinausgehend solle sie neue Ansätze an einzelnen Beispielen vorstellen und in der Öffentlichkeit ein Weiterdenken anstoßen (**29**/121). Diese Auffassung sei von der Einsicht geprägt, daß es eine Vielfalt von Strukturmöglichkeiten gebe und nicht eine alleinseligmachende. Weiter müsse sich die Enquete-Kommission vergegenwärtigen, daß sie nur eine Momentaufnahme machen und nicht den dauernden Beratungsbedarf in der Bildungspolitik abdecken könne. Hierfür müßten Diskussionsgremien geschaffen werden, deren Zusammensetzung sich nicht an den Kriterien der politischen Kompetenz und Ausgewogenheit orientieren dürfe (**29**/54 f). Prof. Dr. **Berchem** berichtete dazu aus seiner Erfahrung in Studienreformkommissionen, daß eine zu frühe Orientierung am Konsens häufig die Erarbeitung von Modellen verhindert habe (**30**/85 f).

1. Beteiligung an der Hochschulausbildung

1.1 Schulische Vorbildung

Probleme der Hochschulausbildung werden häufig auf eine mangelnde schulische Vorbildung zurückgeführt, für die speziell die reformierte Oberstufe des Gymnasiums verantwortlich gemacht wird. Zu deren Entwicklung äußerte Prof. Dr. **Berchem** die Einschätzung, daß aufgrund von Maßnahmen in den letzten Jahren, die nicht zuletzt auf das Engagement der WRK zurückzuführen seien, vieles besser geworden sei, insbesondere durch eine stärkere Konzentration auf die Kernfächer. Damit sei aber noch nicht alles getan, was man eigentlich tun müsse (**29**/92). Mit seiner noch fortbestehenden Kritik wolle er keineswegs den schwarzen Peter für Probleme in der Hochschulausbildung anderen zuschieben (**29**/91). Wenn man jedoch die Schule reformieren wolle, dann sei es sicher nicht nur eine Frage der Oberstufe (und ihrer Reform und Gegenreform), sondern wahrscheinlich müsse man mit einer Reform der Sekundarstufe I anfangen und auf diese Weise Kenntnisse und Fertigkeiten langfristig im Repertoire der Schüler verankern (**29**/113). Es komme nicht darauf an, Schüler mit möglichst vielen Dingen einmal zu konfrontieren, sondern darauf, einen gemeinsamen Wissensfundus zu schaffen. Seiner Auffassung, daß schulische Curricula zum Teil überzogen seien (**29**/112), schloß sich auch Prof. Dr. **Marquard** an, der anmerkte, daß in der jüngeren Vergangenheit einer Akademisierung der Oberstufe eine Verschulung der Universität gegenübergestanden habe (**29**/74). Mangelhafte Allgemeinbildung mache sich auch eher indirekt bemerkbar: Geringe Geschichtskennt-

nisse von Studierenden würden nicht bei den Historikern oder Philosophen, sondern bei Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern auffallen, weil sie dort nicht nachgeholt werden könnten (**29**/80).

Auf ganz andere Probleme der schulischen Vorbildung hoben die Expertinnen der Anhörung „Frauen und Hochschule" ab. Frau Prof. Dr. **Knab** betonte, daß die koedukative Schule in ihrer gegenwärtigen Form offenbar ungewollt zu einer geschlechtsspezifischen Interessenkanalisierung beitrage, die Mädchen in die traditionellen Frauenberufe und die ihnen entsprechenden Studiengänge lenke (**32**/15, so auch Frau **Lagger**, **32**/26). Sie sprach sich demgegenüber dafür aus, schon in der Schule bei beiden Geschlechtern ein „möglichst breites und vielseitiges Neugierverhalten" anzulegen, das sich dann auch in einem veränderten Berufswahlverhalten niederschlagen werde (**32**/111). Frau Ministerin **Rühmkorf** hielt hierzu eine verstärkte Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie neue Unterrichtseinheiten und Lehrpläne für notwendig, die ein besonderes Schwergewicht auf die Veränderung des Interaktionsverhaltens zwischen Lehrerinnen und Lehrern auf der einen und Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite legen sollten (**32**/65). Dies unterstützend, berichtete Frau **Lagger** von ausschließlich für Mädchen durchgeführten Arbeitsgemeinschaften in den Naturwissenschaften — auf freiwilliger Basis —, deren Einrichtung auf eine Empfehlung der Fachkonferenz der Frauenbeauftragten des Bundes und der Länder aus dem Jahre 1989 zurückgehe (**32**/26 f).

1.2 Hochschulzugang

Das Problem des Hochschulzugangs wurde unter den Aspekten des Zulassungsrechts und der Hochschulzugangsberechtigung behandelt.

Die sich außerhalb von Studiengängen mit Zulassungsbeschränkungen ungesteuert vollziehende Verteilung von Studierenden auf Hochschulorte führe an einigen zu kaum mehr beherrschbaren Überlastungen. Dies müsse, so Prof. Dr. **Schiedermair**, zur Schaffung von Verteilmechanismen führen, bei denen den Hochschulen eine Art Mitbestimmung eingeräumt werde (**30**/79). Eine solche Regelung befürwortete auch Prof. Dr. **Berchem** als Element des Wettbewerbs der Hochschulen um die besten und motiviertesten Studenten. Voraussetzung sei jedoch „Markttransparenz": Die Studienanfänger müßten sich in Kenntnis der Lehrleistungen der einzelnen Hochschulen (zum Beispiel durchschnittliche Studienzeiten für einzelne Fächer) um die Aufnahme an einer bestimmten Hochschule bewerben können (**29**/5). Die Chancen der politischen Durchsetzbarkeit solcher Regelungen hielt Prof. Dr. **Schiedermair** aber für gering (**30**/80).

Einen gegensätzlichen Standpunkt in dieser Frage trug Dr. **Lüthje** vor: Ein Auswahlrecht der Hochschulen unter den Studienbewerbern stelle eine „Perversion des Wettbewerbsgedankens" dar. Nicht der Monopolist Hochschule dürfe seine Kunden aussuchen, sondern die Studierwilligen besäßen das, auch grundgesetzlich verbürgte, Recht der Wahl ihrer Ausbildungsstätte. Von den Auswahlmöglichkeiten könnten überdies nur Hochschulen profitieren, deren Standort wegen kultureller oder anderer Angebote besonders attraktiv sei (**30**/50). Ein solches Auswahlrecht führe außerdem zu größerem Verwaltungsaufwand (**30**/88). Auch Dr. **Leuze** wies darauf hin, daß davon auszugehen sei, daß die Ausgestaltung des Umfeldes der Hochschule als wesentliches Kriterium für die Studienortwahl von großer Bedeutung bleiben werde; erhöhte Aufmerksamkeit sei daher der Wohnsituation, dem kulturellen Umfeld und den Arbeitsmarktbedingungen für studentische Jobs zu widmen (**30**/135).

Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** unterstrich, daß das Auswahlverfahren bei zulassungsbeschränkten Studiengängen insbesondere aufgrund des Bundeswehr-Bonus einen wichtigen Beitrag zur ungleichen Verteilung der Geschlechter über die Fächer leiste. Die Wirkung dieser Regelungen gehe über einen Nachteilsausgleich für junge Männer hinaus und habe zum Ergebnis, daß Frauen in Studienfächer gedrängt würden, die keinen Numerus Clausus hätten beziehungsweise deren Abschlüsse schlechte Berufsaussichten besäßen (**32**/3 f). Grundsätzlich solle dem durch eine deutliche Ausweitung der Hochschulkapazitäten entgegengewirkt werden, was sich auch wegen der hohen Zahl von Aus- und Übersiedlern empfehle (**32**/5, in diesem Sinne auch **Rühmkorf** **32**/67 und **Lüthje**, **30**/46, der zudem auf die eingeschränkte Wahlmöglichkeit zwischen Hochschultypen hinwies).

Kurzfristig plädierte Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** als Mindestmaßnahme für eine besondere Frauenzulassungsquote, die dem Anteil der Frauen an den Bewerbungen entsprechen müsse (**32**/5, positiv zur Frauenquote auch: **Rühmkorf**, **32**/66). Frau **Lagger** berichtete, daß dem in Baden-Württemberg zu beobachtenden Rückgang des Frauenanteils speziell in den Fachhochschulstudiengängen durch eine Ende 1988 erfolgte Änderung der Hochschulvergabeverordnung entgegengewirkt werde: Eine Vorwegauswahl erfolge nur noch, wenn der Bewerber bereits eine Zulassung für einen Studiengang erhalten und diese wegen Ableistung eines Dienstes nicht habe wahrnehmen können (**32**/27).

Mehrere Expertinnen und Experten behandelten auch die Frage einer möglichen Zulassung von Nichtabiturienten zum Hochschulstudium. Die weitestgehende Auffassung hierzu vertrat Herr **Köhler**, der eine Zulassung qualifizierter Berufstätiger ohne weitere Prüfung befürwortete. Untersuchungen über die niedersächsische Nichtabiturientenprüfung und eine Studie der Hans-Böckler-Stiftung zum Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige sowie das schwedische Beispiel würden zeigen, daß dies möglich sei (**30**/91).

Frau Dr. **Schramm** schlug vor, Meister sowie Berufstätige, die einen Fachschulabschluß und darüber hinausgehende Berufserfahrungen nachweisen könnten, an Fachhochschulen und Universitäten zu einem Studium auf Probe zuzulassen. Auf diese Weise solle die postulierte Gleichwertigkeit von Berufsausbildungs- und schulischen Abschlüssen konkreti-

siert werden (**30**/62). Sehr zurückhaltend äußerte sich Prof. Dr. **Huth** in dieser Frage. Die theoretischen Anforderungen auch an Fachhochschulen seien in den vergangenen Jahren so gewachsen, daß meist eine unmittelbare Studienaufnahme für Berufstätige nicht möglich sei. Für Meister und vergleichbare Berufstätige sollten eher spezielle Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden, im Ausnahmefall sollte ihnen über eine dem „Künstlerparagraphen" analoge Vorschrift im HRG und in den Landeshochschulgesetzen auch eine unmittelbare Studienaufnahme ermöglicht werden (**30**/98 f und 103).

1.3 Studiendauer und Berufseintrittsalter

Eine Problembeschreibung einschließlich statistischer Angaben zum Thema Studiendauer und Berufseintrittsalter findet sich im Zwischenbericht (Hochschulauswertung, Ziffer 2). Die damit zusammenhängenden Fragen wurden bei mehreren Anhörungen erörtert.

Aufgrund ihres hohen Berufseintrittsalters sah Prof. Dr. **Schwärtzel** die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulabsolventen infolge der Binnenmarktintegration Europas gefährdet. Auch deutsche Firmen müßten dann verstärkt ihre Betriebsstätten internationalisieren, um „den Märkten nachzugehen"; hier werde sich die mit zunehmendem Alter sinkende Mobilitätsbereitschaft negativ für deutsche Hochschulabsolventen auswirken (**31**/71 f). Die längere Ausbildungszeit sei im Sinne der Wirtschaft auch nicht besser, weil nicht nutzvoller für die Anwendung. Die eigentliche Bewährung erfolge erst bei der Umsetzung einer ausreichenden wissenschaftlichen Methodenkenntnis in die für die Praxis notwendigen Ergebnisse. Eine gute Methodenkompetenz könne auch in kürzerer Zeit als bislang üblich erworben werden (**31**/33).

Eine Gegenposition hierzu vertrat Frau Dr. **Schramm** bei der Anhörung über Hochschulstrukturen: Normalbiographien seien sowohl bei Studierenden als auch bei Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern nicht mehr flächendeckend anzutreffen. Studierende besäßen äußerst heterogene Voraussetzungen für ein Studium. Sie betrachte es jedoch als Gewinn, daß viele Menschen Lehr- und Wanderjahre verbracht und sozusagen „interdisziplinär gelebt" hätten. Solche Absolventen seien zwar zum Teil älter, hätten aber bereits viele Realitätsauseinandersetzungen außerhalb des Bildungswesens geführt und seien so viel breiter qualifiziert als Normalabsolventen (**30**/54 f). Man solle nicht versuchen, die Normalbiographie in Bildungsverläufen, zum Beispiel durch bürokratische Maßnahmen der Studienzeitbegrenzung oder striktere Handhabung von Altersgrenzen, wieder durchzusetzen. Diesem Anliegen pflichtete Herr **Köhler** bei, indem er darauf hinwies, daß Studiendauer und Durchschnittsalter von Hochschulabsolventen notwendig weiter zunehmen müßten, da das Teilzeitstudium zu einem wesentlichen Merkmal einer veränderten Studentenschaft geworden sei (**30**/15).

Im übrigen, so erklärte Prof. Dr. **Berchem**, sei bei allen Diskussionen um das Berufseintrittsalter das Alter deutscher Studienanfänger zu berücksichtigen. Männliche Erstsemester kämen in der Bundesrepublik auf ungefähr gleichviele Lebensjahre wie die Hochschul-Absolventen in England nach dem Bachelor of Arts-Examen. Als wichtiger Einflußfaktor sei insbesondere der Wehr- bzw. Wehrersatzdienst zu nennen (**29**/5).

Dennoch wurde von allen Expertinnen und Experten, die sich dazu äußerten, die Notwendigkeit gesehen, die Studienbedingungen so zu gestalten, daß eine Verkürzung der Ausbildungszeiten möglich werde. Vordringliche Aufgabe sei die Annäherung der realen Studienzeiten an die Sollvorgaben, so Dr. **Leuze**, wozu die Hochschulen insbesondere dadurch beitragen könnten, daß die Studien- und Prüfungsorganisation mehr „Rücksicht auf die Belange der Studierenden" nähme. Die Lehrangebote unterschiedlicher Fachbereiche seien häufig nicht aufeinander abgestimmt und die Verfahren bei der Prüfungsabwicklung noch nicht hinreichend rationell. Er befürwortete außerdem eine Veränderung von Prüfungsordnungen, die eine Verringerung von Pflichtfächern zu Gunsten von Wahlpflichtfächern zum Ziel haben solle (**30**/137).

Auch Prof. Dr. **Berchem** vertrat die Ansicht, daß abstrakte Maßnahmediskussionen auf gesamtstaatlicher Ebene nicht weiterführten, denn bislang sei beispielsweise weitgehend unbekannt, warum in einem Fach an manchen Hochschulen die Studienzeiten deutlich geringer seien als an anderen (**29**/87). Neben der Klärung solcher Fragen komme es allerdings auch darauf an, die Rahmenbedingungen, insbesondere die Betreuungsrelation, zu verbessern, die derzeit wieder so schlecht sei wie zu Anfang der sechziger Jahre. Notwendig sei auch eine Studienabschlußförderung, damit nicht gerade in der Endphase des Studiums durch Erwerbstätigkeit unnötige Verzögerungen einträten. Die Verkürzung der überlangen Prüfungszeiten erfordere den intellektuellen Dialog der bildungspolitisch Verantwortlichen mit Lehrenden und Prüfenden und werde durch zusätzliche administrative Vorschriften eher gestört als gefördert (**29**/13). Prof. Dr. **Marquard** setzte darauf, daß sich eine Studienzeitverkürzung in manchen Fächerzonen von selbst ergebe, wenn man die Studiengänge liberalisiere (**29**/80, siehe hierzu ausführlicher Ziffer 2.2).

Herr **Köhler** regte an, daß die Hochschulen künftig analog zu den Forschungsberichten einen Verbleibsbericht vorlegen sollten, in dem darüber Rechenschaft abgelegt werden solle, wo die Absolventen der verschiedenen Studiengänge einen Arbeitsplatz gefunden hätten und wie sie das Studium in bezug auf die Berufsvorbereitung beurteilten (**30**/92). Dies könne zu einem wichtigen Rückkanal für die Beurteilung der Lehrleistungen der Hochschulen werden.

1.4 Zukünftige Studienanfänger/Studierendenzahlen

Dr. **Leuze** und Dr. **Lüthje** übten eine in weiten Teilen gleichgerichtete Kritik an der neuesten Studienanfängerprognose der Kultusministerkonferenz

(KMK). (Eine Darstellung der neuesten KMK-Prognose findet sich in Ziffer 1 der Hochschulauswertung im Zwischenbericht.) Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung an allgemeinbildenden Schulen, deren Absolventen eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben können, liege eine Unterschätzung vor (**Leuze**, **30**/124). Die Übergangsquote zu Gymnasien und Gesamtschulen würde sich bis 2000 mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in den Flächenstaaten dem in den Stadtstaaten erreichten Stand annähern (**Lüthje**, **30**/51). Darüber hinaus sei damit zu rechnen, daß die Studienaufnahmequote eher bei 80 % als bei 75 % liegen werde. Dr. **Leuze** vertrat die Ansicht, daß in der KMK-Prognose vor allem die Studienanfängerzahlen an Fachhochschulen unterschätzt würden, deren Studentenaufkommen weiter ansteigen werde. Prof. Dr. **Berchem** befürwortete, diese „Abstimmung mit den Füßen" durch einen entsprechenden quantitativen und qualitativen Ausbau der Fachhochschulen (zum Beispiel was das Fächerspektrum angehe) zu unterstützen (**29**/108). Wie auch Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** (**32**/5) wies Dr. **Lüthje** darauf hin, daß der Zustrom einer großen Zahl junger Menschen aus Osteuropa und der DDR das bisher zu erwartende „demographische Tal" weitgehend schließen werde. Bildungspendler aus der DDR und ein Zustrom von Ausländern, insbesondere aus den EG-Partnerländern ab 1993, werde zu weiterer Nachfrage führen (**30**/51).

2. Studium und Lehre

2.1 Studieninhalte

In der Hochschulauswertung im Zwischenbericht war die Frage, welche Bildungsinhalte in einem Hochschulstudium angesichts vielfältiger neuer gesellschaftlicher Herausforderungen erworben werden sollten, nur knapp erwähnt worden (siehe dort Ziffer 3). Bei den Anhörungen spielte sie eine bedeutende Rolle und wird außer in diesem Abschnitt noch unter den Gliederungspunkten 2.3 und 4.1 behandelt.

Prof. Dr. **Berchem** vermutete, daß man sich Allgemeinbildung, auch wissenschaftliche Allgemeinbildung, eher als einen geistigen Habitus, der sich durch Offenheit und Verständnis für andere Disziplinen als die eigene auszeichne, vorzustellen habe, diese somit eher eine bestimmte geistige Haltung als eine „Verfügung über Realien" bezeichne (**29**/9). Einen Definitionsversuch wollte auch Prof. Dr. **Marquard** nicht unternehmen. Grundsätzlich könne man Bildung als Sicherung der Integrationsfähigkeit beschreiben (**29**/15). Er wisse nur klar zu sagen, was Allgemeinbildung nicht sei: „Spezialaufgabe für Weltanschauungsfächer mit Sinngebungsprätention und Guru-Attitüde" (**29**/15). Eine Annäherung gab er doch insofern, als er formulierte: „Die Interdisziplinarität ist die kleine exemplarische Einübung in die Allgemeinbildung." (**29**/16) Durch Klammerfächer in allen Studiengängen müsse angesichts von „Spezialisierungsschäden" dafür gesorgt werden, daß die wissenschaftliche Allgemeinbildung künftig im Studium wieder eine Rolle spielen könne (**29**/15). Auch Prof. Dr. **Berchem** betonte, daß die wissenschaftliche Allgemeinbildung unter „der ständigen Zellteilungstendenz der wissenschaftlichen Disziplinen" gelitten habe (**29**/8). Für jedes einzelne Studienfach müsse man daher spezifische polare Ergänzungen definieren, die die trennenden Eigenheiten zu kompensieren in der Lage seien (**29**/83); Prof. Dr. **Marquard** sprach im gleichen Sinne von „kompensatorischen Studienelementen fremder Art" in jedem Studium (**29**/15).

Es wurde festgehalten, daß ein/e Geisteswissenschaftler/in so viel Technikkenntnis besitzen solle, daß ihm/ihr die Techniker intellektuell nicht davonlaufen können (**Marquard**, **29**/75), wozu ihm/ihr so etwas wie eine „technical literacy" vermittelt werden müsse (**Mayer**, **29**/71). Ein entsprechendes Curriculum werde derzeit in den USA gerade mit Hilfe der Sloan-Foundation entwickelt. Prof. Dr. **Ropohl** kritisierte, daß die Natur- und Technikwissenschaften bei der Erarbeitung und Normierung eines Grundwissens bzw. einer Grundbildung für jeden deutlich hinter den Geistes- und Sozialwissenschaften hinterherhinkten (**29**/123). Dies sei auch Ergebnis einer Auffassung, die intellektuelle Schwierigkeiten dieser Fächer überbewerte. Andersherum konstatierte Frau Prof. Dr. **Mayer** bei Studierenden der sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer eine stärkere Abwehrhaltung gegen derartige kompensatorische Angebote als bei denen der Natur- und Ingenieurwissenschaften (**29**/73). Die Notwendigkeit geistes- und gesellschaftswissenschaftlicher Studieninhalte für ingenieur- und naturwissenschaftliche Studiengänge wurde nicht weiter erörtert, da diese von allen Sachverständigen als allgemein akzeptiert vorausgesetzt wurde. Das Interesse der Studierenden an fachübergreifenden Lehrinhalten sei dabei deutlich weiter entwickelt als die Strukturen und die Angebote der Hochschulen (**Mayer**, **29**/21). Ein Grund hierfür liege darin, daß Leben und Studium in neuer Weise kombiniert werden und so Interessen entwikkelt würden, die im Studienangebot noch nicht ihren Niederschlag gefunden hätten (**29**/23; zum Problem der interdisziplinären Lehr- und Arbeitsformen siehe weiter unten, Ziffer 4.1).

Im Interesse der Studierbarkeit in einem vernünftigen Zeitrahmen, so Prof. Dr. **Berchem**, solle man neue und veränderte Studieninhalte in Curricula nur dann berücksichtigen, wenn sie die Stoffülle reduzieren helfen (**29**/6). Dabei obliege den Fachvertretern die Entscheidung darüber, welche Studieninhalte zu Gunsten von Allgemeinwissen gekürzt werden könnten (**29**/11). Prof. Dr. **Ropohl** hielt dem entgegen, daß das universitäre Qualifikationsmodell an „progredienter spezialistischer Verengung" leide (**29**/**30**) und daß einer nicht mehr möglichen Vollständigkeitsideologie gefrönt werde (**29**/**32**). Daher sei generell davon auszugehen, daß das Fachstudium in einigen Elementen weiter reduziert werden könne, um dafür Raum für fachübergreifende Reflexion und zur Interdisziplinarität zu schaffen (**29**/**32**).

Im gleichen Sinne bemängelte Prof. Dr. **Schwärtzel** aus Sicht der Industrie eine Überbetonung der Fachkompetenz zu Lasten der Sozial-, Führungs- und Me-

thodenkompetenz. Er hielt dagegen den Erwerb von Methodenkompetenz für entscheidend (**31**/33). Stärker an **Ropohl** schloß die Forderung von Prof. Dr. **Meyer-Abich** an, daß wissenschaftliche Bildung neben dem Fachwissen auch ein Wissen um die Grenzen der eigenen Fachkompetenz und um die Art der Fachkompetenz anderer Fachkräfte umfasse; diese zweite Art des Wissens müsse zu einem festen Bestandteil wissenschaftlicher Kultur werden (**31**/77 f). Prof. Dr. **Markl** formulierte es so, daß die Vermittlung eines verantwortlichen Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen eine Grundaufgabe der Hochschulbildung darstelle (**31**/12).

Die Internationalität des Studiums ordnete Prof. Dr. **Berchem** als einen besonders wichtigen Aspekt der wissenschaftlichen Allgemeinbildung ein (Siehe hierzu Ziffer 11 der Hochschulauswertung im Zwischenbericht). Sie solle quer zu den Inhalten der Studiengänge angelegt sein und durch Absolvierung einzelner, anrechenbarer Auslandssemester erreicht werden. Für sie spreche, daß zugleich andere Wissenschaftstraditionen kennengelernt, andere Länder, andere Kulturen und andere Organisationen des Alltagslebens parallel zur Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen erlebt werden könnten. Vorbereitend sei es dafür wichtig, daß jeder Studierende mindestens eine moderne Fremdsprache neben dem Englischen lerne. Diese Aufgabe könne man im Zweifelsfalle nicht allein den Schulen überlassen, zumindest in einigen Disziplinen solle Fremdsprachenunterricht einschließlich kulturwissenschaftlicher Bestandteile obligatorisch gemacht werden. Zusätzliche Prüfungen sollten jedoch möglichst vermieden werden (**29**/9 f).

Derartige Auffassungen wurden im Grundsatz von allen Experten geteilt. Frau Dr. **Schramm** wies ergänzend darauf hin, daß derzeit die Nachfrage an Sprachunterricht das Angebot übersteige und daher Zusatzmittel bereitgestellt werden müßten (**30**/83). Herr **Köhler** war der Auffassung, daß ein solches Programm für Fachhochschulen besonders notwendig sei (**30**/22), wohingegen Prof. Dr. **Huth** das Fachhochschulangebot zumindest an etlichen Orten als „sehr ordentlich" bewertete (**30**/99).

Prof. Dr. **Berchem** sprach sich außerdem dafür aus, daß die wissenschaftliche Berufsvorbereitung an Universitäten und Fachhochschulen auf unterschiedliche Weise akzentuiert werden solle: Universitäre Studiengänge müßten stärker von der inneren Logik einer wissenschaftlichen Disziplin bestimmt sein, Fachhochschulstudiengänge mehr von den praktischen Problemen, die unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse gelöst werden sollen. Diese Gegenüberstellung wollte er jedoch nur als idealtypische Orientierung verstanden wissen (**29**/8).

2.1.1 Rolle der Geistes- und Sozialwissenschaften

Auf Fragen aus der Mitte der Kommission kommentierte Prof. Dr. **Marquard** seine These über die „Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften". Ihr Ausgangspunkt sei die Feststellung, daß die modernen Natur- und Ingenieurwissenschaften, wie auch die modernen großen Utopisierungen, davon lebten, daß sie methodisch bestimmte Realitätsverluste in Kauf nehmen müßten. So habe etwa ein Physiker von den Geschichten bzw. Traditionen von Untersuchungsobjekten abzusehen, um sie experimentabel zu machen und ihr Verhalten mathematisieren zu können. Man könne dies den Naturwissenschaften nicht zum Vorwurf machen, weil es sozusagen zu ihrer Produktivität gehöre. Auf je mehr Gebieten sie das machen müßten, indem sie ihre Forschungen darauf erstrecken, desto mehr komme es darauf an, Organe für das Andere zu besitzen, das die Sinnzusammenhänge bewahren und für diese sensibilisieren und Weltorientierung geben könne. Dies sei Aufgabe der Geisteswissenschaften, ihr Verhältnis zu Natur- und Ingenieurwissenschaften sei ein kompensatorisches. Historisch könne dies durch die Tatsache plausibel gemacht werden, daß die modernen Geisteswissenschaften nach den modernen Naturwissenschaften entstanden seien. Diese Kompensation sei aber nicht als bloßer „schöner Anstrich einer häßlichen Welt", und dieser auch noch nachträglich, aufzufassen; zur Kompensation könnten auch Antizipationen gehören; es handele sich um Gegensteuerungen und echte Ergänzungen (**29**/117).

In der Anhörung über Forschung äußerte sich Frau Prof. Dr. **Nowotny** über Entwicklungsperspektiven der Sozialwissenschaften. Diese stünden derzeit in der Gefahr, „zwischen Hightech und der Psychokultur aufgerieben" zu werden. In der Gesellschaft bestehe die Neigung, nicht danach zu fragen, welches die Voraussetzungen für Innovationstätigkeit seien, die immer mehr als technische Neuerungen umfasse. Es bestehe eine Diskrepanz zwischen der Geschwindigkeit der technisch-wissenschaftlichen Weiterentwicklung und der Geschwindigkeit, mit der sich soziale Institutionen und der Mensch an diese Innovationsprozesse anpassen könnten. Um dies im Blick zu behalten, sei man auf die Sozialwissenschaften angewiesen. Deren Entstehung sei mit den gesellschaftlichen Veränderungen an der Schwelle zwischen 19. und 20. Jahrhundert verbunden: Sie habe Antworten auf die Probleme der ökonomischen, politischen und sozialen Integration breiter Bevölkerungsschichten in die Industriegesellschaft gegeben. An der Schwelle zum 21. Jahrhundert gehe es nunmehr darum, mit der Integration der technischen Artefakte und den Veränderungen, die durch die Schaffung von Artefakten in der Natur und der Gesellschaft vor sich gingen, fertig zu werden. Dazu müßten sich die Sozialwissenschaften eine neue Sprache schaffen, die über das Analysieren von Konflikten hinausgehe und begrifflich auf ökologische Herausforderungen zu antworten erlaube.

Nach dem 2. Weltkrieg habe es einen ernormen Nachholbedarf an sozialwissenschaftlichem Wissen gegeben, der zu einem institutionellen Ausbau und zu einer Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums geführt habe. Im weiteren Verlauf habe dann ein Wissenstransfer stattgefunden, indem viele Sozialwissenschaftler in Gremien und Institutionen außerhalb des Wissenschaftsbereichs übergewechselt seien. Daher könne jetzt vieles von dem, was früher die Sozialwissenschaften leisteten, von

diesen Institutionen sozusagen hausintern erledigt werden. Daher sollte es jetzt auch freie Kapazitäten an den Hochschulen geben, die sich den benannten neuen inhaltlichen Herausforderungen widmen könnten (**31**/45 bis 47).

Mehrere Expertinnen kritisierten den Abbau von Studien- und Personalkapazitäten in den Geisteswissenschaften durch Stellenstreichungen oder Stellenverlagerungen in andere Wissenschaftsbereiche als frauenfeindliche Entwicklung, die auch einer zukunftsorientierten und flexiblen Bildung abträglich sei (**Neusel**, **32**/105 und **Hagemann-White 32**/12).

2.2 Studienstrukturen

Die in Ziffer 2.1 referierten Vorstellungen zur inhaltlichen Neuorientierung des Hochschulstudiums führten die Experten und Expertinnen auch zu studienstrukturellen Reformvorschlägen. Der politischen Aktualität folgend wurde diese Frage auch mit dem Problem der Studienzeiten verknüpft.

Aus der These, daß die Hauptursache der Studienzeitverlängerung die bisherigen administrativen Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung seien, folgerte Prof. Dr. **Marquard**, daß das Studium in den Studiengängen, die dies erlaubten, „radikal liberalisiert" werden müßte (**29**/18). Ergänzend zu dieser provokativen Behauptung gab er noch eine weitere Ursachenanalyse: Reglementierungen seien auch aus der Befürchtung heraus, daß die Anforderungsniveaus einer von Fachbereichen geprägten Universität auseinanderdriften könnten, angestrengt worden. Dieses Vereinheitlichungsbestreben habe jedoch auf Dauer teilweise absurde Ergebnisse gezeitigt und einen großen Arbeitsaufwand für Lehrende (Prüfende) und Studierende erzeugt (**29**/81 f). Zumindest sollten Studienordnungen, so Prof. Dr. **Marquard** weiter, aus reglementierenden in orientierende Größen verwandelt werden, für den Lehrkörper jedoch den Charakter einer Selbstverpflichtung zur Bereitstellung eines geordneten Lehrangebotes in einem bestimmten Zeitraum besitzen. Die Studierenden sollten wieder lernen, die Selektionsverantwortung wahrzunehmen. Dies müsse durch eine verstärkte Studienberatung flankiert werden (**29**/18 und 113, in diesem Sinne äußerten sich auch **Mayer**, **29**/27, **Lüthje**, **30**/52, und **Schramm**, **30**/56 und 59). Einer solchen Studienorganisation angemessen wäre die Berücksichtigung der Auswahlleistung der Studierenden bei der Benotung im Abschlußexamen (**Marquard**, **29**/78).

Dr. **Lüthje** problematisierte allerdings die Formulierung „radikale Liberalisierung": Sie rufe Assoziationen an Beliebigkeit hervor. Es gehe jedoch darum, daß diejenigen, die lehren und die Lehre koordinieren und organisieren, die Entscheidung darüber treffen müßten, wie dies am besten zu geschehen habe, und daß „Entscheidungs- und Bewertungskompetenz in die Hände der Studierenden" gelegt werden solle, zum Beispiel in der Form von Bildungschecks (**30**/87 und 90; siehe hierzu Ziffer 6.1). Die weitestgehende Forderung in Richtung Deregulierung formulierte Frau Dr. **Schramm**, die sich dafür aussprach, daß es für Prüfungsordnungen nur noch eine Anzeigepflicht bei der jeweiligen Kultusbehörde geben solle, die darüber hinaus jedoch eine Kontrolle der Studierbarkeit innerhalb von Vorgabezeiten durchführen solle (**30**/85).

Erhebliche Vorbehalte gegen den Vorschlag einer Liberalisierung von Studiengängen formulierte auch Herr **Köhler**. Er befürchtete, daß sehr viel Beliebigkeit entstehen und ein Ausweichen vor der Reflexion über ein didaktisch sinnvolles Lehrprogramm die Folge sein könne. Er bevorzugte stattdessen ein Zusammenspiel von Rahmenvorgaben, die viel Platz für Hochschulaktivitäten ließen, und begründeten Angeboten der Hochschulen (**30**/91). Die gleiche Tendenz wiesen die Aussagen von Prof. Dr. **Ropohl** auf, der dafür plädierte, im quantitativen Bereich über Rahmenregelungen und Reglementierungen politisch zu entscheiden (zum Beispiel in Studienreformkommissionen), dagegen in Bezug auf die Studieninhalte Liberalisierungen vorzunehmen (**29**/47). Dies führte ihn, insbesondere in Umsetzung seines entschiedenen Votums für überfachliche Studieninhalte (siehe hierzu auch Ziffer 4), zu drei Modellen für die Studiengangsorganisation:

— **Regelmodell**: Ein Drittel des Studienkontingents soll für fachübergreifende Reflexion und Interdisziplinarität zur Verfügung stehen; Ziel ist der „Zwei-Drittel-Spezialist";

— **Parallelmodell**: Zwei gleichgewichtige Fächer in beliebiger Kombination ohne Einschränkungen;

— **Konsekutivmodell**: Nach Abschluß des Regelmodells als Zweit- oder Aufbaustudium, gegebenenfalls mit dem Ziel der Promotion, ohne fachliche Einschränkung. Welche zusätzlichen Detailqualifikationen hier im Einzelfall jeweils nachgeholt werden müssen, soll nicht in Ordnungen geregelt werden (**29**/**31** ff).

Auch Prof. Dr. **Marquard** beklagte, daß durch die herrschenden Qualifikationsmodelle der Erwerb von Doppelkompetenz systematisch verhindert werde, und dies, obgleich zu erwarten stehe, daß der gesuchteste Hochschulabsolvent der Zukunft derjenige mit solider Doppelkompetenz sein werde, etwa in der Kombination von Sinologie mit einer Ingenieurwissenschaft (**29**/16). Frau Prof. Dr. **Mayer** empfahl, als Einstieg 10 bis 20 % des Stundenkontingents für überfachliche Lehrinhalte zur Verfügung zu stellen (**29**/72), beispielsweise für eine naturwissenschaftlich-technische Grundbildung für Studierende der Sozial- und Geisteswissenschaften (**29**/27), und berichtete, daß der VDI einen 20 %-Anteil für nichttechnische Studieninhalte für Studierende in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern für notwendig halte (**29**/71).

Von der Intention getragen, weitere „Spezialisierungsschäden" zu vermeiden, war das Plädoyer von Prof. Dr. **Berchem**. Entgegen einem Trend zur Schaffung einer Vielzahl berufsbezogener Spezialstudiengänge, die vermeintlich die Arbeitsmarktchancen in den Geisteswissenschaften verbesserten, sprach er sich für eine breite und möglichst polyvalente Grundausbildung aus; eventuell erforderliche zu-

sätzliche Spezialqualifikationen sollten in Aufbaustudiengängen erworben werden können, deren Bestandteile auch parallel zum Hauptstudium abgerufen werden könnten (**29**/7).

Neben den genannten ordnungspolitischen Überlegungen wurden auch studientechnische Vorschläge zur Verkürzung der Qualifikationszeit vorgebracht: Herr **Köhler** empfahl, die Studieneingangsphase als Orientierungsphase mit verstärktem Einsatz studentischer Tutoren zu gestalten (**30**/92). Prof. Dr. **Marquard** sprach sich dafür aus, in dafür geeigneten Fächern (insbesondere in den Geisteswissenschaften) die Promotion als möglichen Abschluß grundständiger Studiengänge wieder einzuführen; dies sei eine besonders wirkungsvolle Maßnahme zur Verringerung des Alters des wissenschaftlichen Nachwuchses (**29**/18).

Dr. **Lüthje** und Prof. Dr. **Huth** stellten fest, daß ein Teil der Studierenden ein klar strukturiertes Studienangebot von außerdem kürzerer Dauer vorziehe, was sich auch im Nachfrageverhalten niederschlage (**30**/88 und 97). Dies spreche dafür, das Studienangebot der Fachhochschulen auszubauen (**Huth, Lüthje**) oder ein derartiges Studiengangprofil zusammen mit anderen (**Lüthje, Berchem 29**/110) anzubieten. Hinsichtlich der Weiterentwicklung des Studienangebots der Fachhochschulen plädierte Prof. Dr. **Huth** für eine einheitliche Regelstudienzeit von vier Jahren unter Einschluß praktischer Studiensemester (**30/29**); gegen einen wohlverstandenen „höheren Verschulungsgrad" im Vergleich zu den Universitäten habe er dabei nichts einzuwenden (**30**/27). Spezifischem Qualifikationsbedarf über eine solche Erstausbildung hinaus solle nicht durch deren Verlängerung, sondern im Rahmen eines zu schaffenden Weiterbildungssystems der Fachhochschulen entsprochen werden (**30/31**).

Prof. Dr. **Berchem** wies darauf hin, daß die Fachhochschulen bislang nur deshalb am Kleingruppenunterricht hätten festhalten können, weil sie einen sehr viel schärferen Numerus Clausus als die Universitäten praktizierten (**29**/108). Er sprach sich dafür aus, auch an Universitäten in den Fächern, in denen das möglich sei, einen Abschluß in weniger als fünf Jahren erwerben zu können (in Form einer vorgezogenen Stufe). Er befürworte dies, weil er die „monolithische Studienstruktur an den Universitäten" der Bundesrepublik für einen Nachteil im internationalen Wettbewerb halte (**29**/110). Demgegenüber sprach sich Prof. Dr. **Schiedermair** bei der Anhörung am folgenden Tag entschieden gegen eine Aufspaltung in ein dreijähriges „Einfachstudium" und Postgraduierten-Studiengänge aus. Es gebe keinen Hinweis darauf, daß die Arbeitgeber, insbesondere die öffentlichen Arbeitgeber, die Berufsfähigkeit der Kurzstudienabsolventen zu akzeptieren bereit seien (**30**/82 f).

2.3 Praxisbezug

Die Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, so betonte Prof. Dr. **Berchem**, habe ihren exemplarischen Bildungswert auch dann, wenn die Studierenden nicht in dem jeweiligen speziellen Praxisfeld tätig würden. Dies habe sich etwa bei denjenigen Lehramtskandidaten, die nicht eingestellt wurden, hinsichtlich ihrer Studienganganteile in Psychologie und Pädagogik gezeigt (**29**/7 f). Herr **Köhler** akzentuierte, daß der Praxisbezug des Studiums eine Reflexion über den Zusammenhang von Studium und späterer Berufstätigkeit sowie anderer gesellschaftlicher Tätigkeiten einschließen müsse (**30**/16). Eine derartige Anlage des Praxisbezugs würde der Gefahr entgegenwirken, die Prof. Dr. **Berchem** an Berufsakademien und den Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung als gegeben ansah: Fremdbestimmung der Studieninhalte mit dem Risiko einer Einbahnstraßen-Ausbildung wegen zu hohem Berufs- oder gar Betriebsbezug (**29**/90 und 109). Frau Prof. Dr. **Mayer** wies jedoch darauf hin, daß die Studierenden die Verzahnung von dualem System der Berufsbildung und Hochschulbildung individuell herstellten, wenn die Verbindung von praktischer Berufsausbildung und Studium nicht organisiert angeboten werde (**29**/22 f).

Auf der Ebene der Studienorganisation führten Prof. Dr. **Berchem** seine Überlegungen zu der Forderung, an Fachhochschulen integrierte Praxissemester allgemein vorzusehen, dies an den Universitäten jedoch fachspezifisch zu entscheiden (**29**/11). Die Frage des zeitlichen Umfangs (ein oder zwei Semester), so sagte er weiter, lasse sich nicht theoretisch beantworten, sondern müsse den fachlichen Bedürfnissen und den örtlichen Gegebenheiten entsprechen (**29**/92 und 109). Im gleichen Sinne empfahl Prof. Dr. **Ropohl**, in geeigneten Studiengängen an Universitäten Praxisphasen in Form wissenschaftlich begleiteter Praktika analog zu den Schulpraktika in der Lehrerausbildung einzuführen. Entsprechend seien für Hochschullehrer in diesen Fächern neben Forschungssemestern auch Praxissemester vorzusehen (**29**/46 f). Prof. Dr. **Marquard** sprach sich besonders für Praxiserfahrung von Hochschullehrern aus, die „wichtiger als ein in das Erststudium vorgezogenes Praxisquantum" der Studierenden sei. Wenn aus Zeitgründen eine Prioritätsentscheidung notwendig werde, müsse zugunsten von Allgemeinbildung auf den Praxisbezug verzichtet werden (**29**/16 und 74 f). (Zur Frage der Praxiserfahrungen als Berufungsvoraussetzung für Professoren siehe Ziffer 7.1.1.)

2.4 Weiterbildung, Fernstudium

Die Themenbereiche Weiterbildung und Fernstudium wurden in den Hochschulanhörungen nur gestreift. Die Aussagen gingen nicht über die im Zwischenbericht (Ziffer 4 der Hochschulauswertung) getroffenen Aussagen hinaus.

Prof. Dr. Theodor **Berchem** sah eine wesentliche Rolle für das Fernstudium bei der fachlichen Weiterbildung gegeben, was auch der Hauptnutzung des heutigen Angebots der Fernuniversität Hagen entspreche. Demgemäß wachse der Bedarf an Fernstudium mit der Entspezialisierung von grundständigen Studiengängen (**29**/14). Auch Dr. **Leuze** wollte das Fernstudium nicht als Alternative zum Präsenzstudium

bewerten, sondern prognostizierte die Erschließung neuer Studierendenkreise, insbesondere in der Weiterbildung. Hierzu bedürfe es aber erheblicher Investitionen im Bereich der Kommunikations- und Nachrichtentechnik, wodurch aber keine Entlastung bei anderen Hochschulinvestitionen erwartet werden könne (**30**/142). Eine Entlastungswirkung könnte vom Fernstudium höchstens im Bereich der als zukünftige zusätzliche Grundaufgabe der Hochschulen betrachteten wissenschaftlichen Weiterbildung eintreten. Denn Dr. **Lüthje** sah einen erheblichen Personalbedarf voraus, wenn der von ihm geforderte Weiterbildungsanspruch von sechs Monaten für jeden Hochschulabsolventen im Laufe seines Berufslebens realisiert würde (**30**/89). Dieser Mehrbedarf würde vor allem dann entstehen, wenn, wie Frau Dr. **Schramm** befürwortete, Lehre in der Weiterbildung überwiegend im Rahmen des ordentlichen Lehrdeputats abgeleistet würde (**30**/83).

Das potentielle Engagement der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung sah Prof. Dr. **Schiedermair** vor allem dadurch eingeschränkt, daß dieses nicht zu Lasten der wissenschaftlichen Qualität der Erstausbildung gehen dürfe (**30**/10 f). Im Gegensatz zu einer oft vertretenen Meinung hielt Prof. Dr. **Marquard** die Expansion von Weiterbildung inhaltlich dadurch begrenzt, daß die Berufsvorbereitung nicht in beliebigem Umfang in die Weiterbildung vertagt werden könne (**29**/128). Andererseits müßten auch in der Weiterbildung Allgemeinbildungsbestandteile vorkommen (**29**/16).

2.5 Hochschuldidaktik

Die beiden Sachverständigen, die sich zur künftigen Rolle der Hochschuldidaktik äußerten, verhehlten ihre kritische Einstellung nicht. Prof. Dr. **Berchem** konstatierte eine im zurückliegenden Jahrzehnt gewachsene Skepsis (**29**/14). Dennoch erhofften sie sich für die Zukunft positive Beiträge: Die Hochschuldidaktik solle einen Beitrag zur Umsetzung der Studienreform leisten, wozu sie stärker konkrete Hilfestellungen in den einzelnen Fächern anbieten müsse; dabei solle sie vor allem beim Ausprobieren neuer Lehrformen beratend mitwirken. Solche Versuche dürften jedoch nicht, so Prof. Dr. **Marquard**, mit dem Anspruch der Allgemeinverbindlichkeit belastet werden. Die Hochschuldidaktiker müßten eine der Unternehmensberatung ebenbürtige „Beraterintelligenz" entwickeln (**29**/114 und 133).

3. Forschung und Dienstleistungen

3.1 Hochschulforschung und Forschung außerhalb der Hochschulen

Für eine umfassende Analyse der Lage der Forschung an den Hochschulen und die notwendigen Maßnahmen zu deren Verbesserung verwies Prof. Dr. **Markl** auf die Denkschrift des Wissenschaftsrates „Zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren" (1988, dort S. 66 bis 89) (**31**/11). Einige wesentliche Ergebnisse daraus sind im Zwischenbericht der Enquete-Kommission dargestellt (Hochschulauswertung, Ziffer 6).

Während der Anhörungen wurden verschiedene Teilaspekte staatlicher Forschungspolitik und der Forschungssituation an den Hochschulen angesprochen. Dr. **Lüthje** stellte fest, daß seit 1975 eine relative Verschlechterung der Ausstattung der Hochschulen stattgefunden habe und eine relative Verminderung der Leistungsfähigkeit von Forschung und Lehre zu verzeichnen sei. Die faktische Kürzung der Hochschulausgaben — wenn ihre Höhe in konstanten Preisen und ihr Anteil am Bruttosozialprodukt betrachtet werde — sei nicht als unvermeintliche Folge knapper Haushaltsmittel zu verstehen, sondern als politische Prioritätsentscheidung zugunsten Anwendungs- und wirtschaftsnaher Forschung und Entwicklung außerhalb der Hochschulen. Diese Entwicklung müsse umgekehrt werden (**30**/43). Bei einer zu starken Verlagerung von Grundlagenforschung aus den Hochschulen heraus sei nicht nur mit einer Verarmung zu rechnen, sondern es bestehe die Gefahr, daß die Hochschulforschung zu einem bloßen Anhängsel der Industrieforschung degenerieren könnte, befürchtete Frau Prof. Dr. **Nowotny** (**31**/3). Diese Gefahr sah Prof. Dr. **Markl** aber (noch) nicht eingetreten (**31**/56, siehe hierzu weiter Ziffer 6.2).

Die Hochschulforschung, so Prof. Dr. **Markl** an anderer Stelle, weise aber auch Vorteile gegenüber Großforschungseinrichtungen oder anderen außerhochschulischen Forschungsinstituten auf: Der Wechsel von Forschungsschwerpunkten sei leichter, da sich an Hochschulen ein wesentlicher Teil des Personals in Qualifikationsphasen befinde, sich dieses daher ständig erneuere und es dadurch nicht so leicht zu institutionellen Verkrustungen komme (**31**/11). Frau Prof. Dr. **Nowotny** gab aber zu bedenken, daß Sondereinrichtungen der Forschung nicht aufgrund politischer Willkür, sondern auch wegen Defiziten in den Hochschulen entstanden seien; statt Strukturen aufzubrechen, habe man lieber „an den Rändern" innoviert (**31**/48). Einen dieser Innovationswiderstände sah Prof. Dr. **Meyer-Abich** in der Resistenz der Hochschulen gegen interdisziplinäre Ansätze gegeben (**31**/22). Im Gegensatz dazu befürchtete Prof. Dr. Dr. **Altner** gerade bei Sonderforschungseinrichtungen die Möglichkeit einer interessengebundenen Vereinseitigung (**31**/17). Gemeinsam sprachen sich die beiden Letztgenannten jedoch für eine interdisziplinäre Umstrukturierung der Hochschulforschung aus, wobei Prof. Dr. **Meyer-Abich** außerhochschulischen Forschungsinstituten eine mögliche Rolle als „interdisziplinäre Knotenpunkte zwischen Hochschulen" einräumte. Frau Prof. Dr. **Nowotny** plädierte für eine unmittelbare Kooperation zwischen Hochschulen durch die Bildung von „Universitätskonsortien", die neben der Förderung von Mobilität und Austausch durch die Zusammenfassung von Forschungskapazitäten strukturelle Nachteile der Hochschulforschung ausgleichen helfen sollten (**31**/3 f). Mobilität und die damit verbundene Möglichkeit des Perspektivenwechsels zwischen verschiedenen Institutionen sei auch ein Weg, die Rückverbindung zwischen Sonderforschungseinrichtungen und der Hochschulforschung herzustellen und zu einer neuen Vernetzung zu gelangen

(**31**/48). Wenn sie lernten, besser miteinander zusammenzuarbeiten, könnten die Hochschulen in Forschungs-Netzwerken auch einen wesentlichen Beitrag zur Technikfolgenabschätzung leisten, merkte Prof. Dr. **Markl** an (**31**/12).

Hinsichtlich der Sondereinrichtungen der Forschung außerhalb der Hochschulen empfahl Frau Prof. Dr. **Weber**, daß diese nach dem Prinzip der Max-Planck-Institute organisiert werden sollten: durch Verbindung eines stringenten Themas mit einer überragenden Persönlichkeit. Durch ihre Beteiligung an der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses könnten sie auch dazu beitragen, an „strukturschwachen" Universitäten bestimmte Fächer breiter auszuformen (**31**/37 f). Prof. Dr. **Schwärtzel** verwies ergänzend auf die Bedeutung, die Sondereinrichtungen der Forschung bei der Entwicklung regionaler Wirtschaftslandschaften übernommen hätten. Durch die Bündelung von Hochschuleinrichtungen, anderer staatlicher Forschungseinrichtungen und Forschungs- und Entwicklungsabteilungen von Unternehmen entstünden so „Machtzentren des Geistes". Solche neu gegründeten Forschungsinstitute müßten verpflichtet werden, auch Bildungsaufgaben zu übernehmen und jungen Wissenschaftlern die Gelegenheit zu geben, die vielfach bessere Geräteausstattung mit zu nutzen (**31**/**31**).

Dr. **Lüthje** kritisierte die insbesondere vom Wissenschaftsrat befürwortete Strategie der Schwerpunktbildung in der Hochschulforschung. Außer in Fächern, deren apparativer Ausstattungsbedarf sehr hoch liege, führe die Konzentration von Personal in solchen Schwerpunkten zu einem Verlust an Effizienz, Beweglichkeit und Vielfalt, zum Teil auch an Innovationspotential. Mit Schwerpunktbildungen, die fast immer auf die Förderung von „Mainstream-Entwicklungen" hinausliefen, müsse man ganz behutsam umgehen, um auch für Außenseiterentwicklungen, die vielleicht für künftige Problemlagen bedeutsamer werden könnten, noch Raum zu lassen (**30**/52).

Herr **Köhler** sah Strukturprobleme der Hochschulforschung insbesondere in den Beschäftigungsbedingungen für wissenschaftliche Mitarbeiter begründet (siehe hierzu Ziffer 7.1).

Zur Förderung der Frauenforschung wurden von den Expertinnen unterschiedliche, sich zum Teil ergänzende Vorschläge gemacht. Zum Begriff „Frauenforschung" führte Frau Prof. Dr. **Knab** aus, daß besser von der „Erforschung des Geschlechterverhältnisses" gesprochen werden solle. „Es geht hier um die wissenschaftliche Klärung des männlichen und weiblichen Lebenszusammenhangs, um die Analyse des Geschlechterverhältnisses und seiner Entwicklung, um die Erforschung der Konsequenzen von politischen Maßnahmen für die Lebensmöglichkeiten von Männern und Frauen, für ihr Verhältnis zueinander und zu ihren Kindern." (**32**/157) Sie empfahl über die Finanzierung von Anlaufphasen hinaus die Ausbringung von Frauenforschungs-Professuren (samt Ausstattung), die in die Fächer zu integrieren seien (**32**/18, so auch **Rühmkorf**, **32**/194). Ergänzend sollte auch eine themenunspezifische Sonderförderung aller Forschungsgruppen erfolgen, die einen Forscherinnenanteil von mindestens 50% aufwiesen, forderte Ministerin **Rühmkorf** (**32**/89, ebenso **Hagemann-White**, **32**/12). Andererseits hielt Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** auch eine Förderung der Frauenforschung an unabhängigen Institutionen für notwendig, da sie dort am schnellsten wirksam werde. Zur Herstellung gedeihlicher Arbeitsbedingungen müßte diese Förderung jedoch auch Infrastrukturmittel bzw. Gemeinkostenanteile umfassen (**32**/9). Frau Prof. Dr. **Knab** gab aber zu bedenken, daß man der Entstehung von „Forschungsghettos für Frauen" nicht Vorschub leisten solle, und bestand auf der Aufnahme der Frauenforschung in die Aufgaben der regulären Forschungsförderung und die Darstellung ihrer Ergebnisse in den Landesforschungsberichten (**32**/18). Dagegen verwies Frau Prof. Dr. **Neusel** auf die positiven Erfahrungen, die in der Gesamthochschule Kassel mit der interdisziplinären Arbeitsgruppe Frauenforschung als „Reservat für Frauen" gemacht worden seien (**32**/105).

3.2 Grundlagenforschung und angewandte Forschung

Frau Prof. Dr. **Nowotny** vertrat die Ansicht, daß insbesondere in der naturwissenschaftlichen Forschung eine sehr weitgehende gegenseitige Durchdringung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung stattgefunden habe. Man könne sagen, jede Grundlagenforschung eröffne prinzipiell mehrerere Optionen für mögliche Anwendungen, wodurch sich Raum für gesellschaftspolitische Kriterien ergebe. Auch sei zu konstatieren, daß sich insbesondere in den USA Grundlagenforschung aus den Universitäten hinaus in Forschungslabors von Großkonzernen verlagert habe, die dem Ideal des Elfenbeinturms — mit der Einschränkung der zeitlichen Limitation — weitgehend entsprächen (**31**/3). Deren Existenz, so ergänzte Prof. **Dr. Schwärtzel**, verdanke sich einerseits dem Bestreben nach Imagepflege und diene andererseits zur Absicherung der Konzernforschung auf einer allgemeinen Basis; diese sei jedoch wegen sich verändernder Unternehmensstrategien infrage gestellt (**31**/27).

Prof. Dr. Dr. **Altner** stimmte der Analyse einer Auflösung der Grenzen zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung in Teilbereichen zu, warnte jedoch vor der Gefahr, durch die Negation eines Unterschieds die Perspektive der Grundlagenforschung zu verengen. Auch könne durch zu schnellen und unkritischen Wissens- und Technologietransfer die Einbettung der Entwicklung technischer, wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Produktivität in ökologische Zusammenhänge zu kurz kommen (**31**/16). Als Beleg für noch fortbestehende Unterschiede zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung konzentrierte sich Prof. Dr. **Markl** auf die Frage der Motivation der Forscher. So gebe es einerseits den Antrieb, ein Problem aus Erkenntnisinteresse heraus aufzuklären und zum anderen von vornherein das Bestreben, ein Anwendungsproblem zu lösen. Von ihren Intentionen her ließen sich so zunächst viele Projekte unterscheiden, von den Ergebnissen und deren Anwendungspotential her sei jedoch kein Rückschluß auf den Entstehungszusammenhang

mehr möglich (**31**/8). Auch Prof. Dr. **Meyer-Abich** hielt eine Unterscheidung für nicht in jeglicher Hinsicht obsolet. Sie könne beispielsweise als Kriterium dafür dienen, Forschungsaufgaben sinnvoll zwischen verschiedenen Hochschultypen sowie zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft zu verteilen. Obsolet geworden sei die Unterscheidung jedoch in dem Sinne, damit eine Grenze festlegen zu wollen, jenseits derer erst die politischen Folgen beginnen, für die Verantwortung übernommen werden müsse (**31**/20, siehe hierzu Ziffer 4.1).

Im Bereich der angewandten Forschung führte Prof. Dr. **Markl** einen weiteren Typus ein: Arbeiten, deren Hauptziel darin bestünden, vorhandenes Wissen zusammenzuführen und zu bündeln, um Probleme, insbesondere im Bereich der Produktentwicklung, zu lösen. Solche Projekte, die als produktorientierte oder direkte Anwendungsforschung zu bezeichnen wären, könnten nicht mehr zum Förderbereich der DFG gerechnet werden; dies sei Sache der Wirtschaft (**31**/9). Dieser Position konnte sich Prof. Dr. Schwärtzel anschließen, der sich für eine klare Aufgabenteilung zwischen Hochschulforschung und Industrieforschung aussprach. Angewandte Forschung, die in erster Linie auf eine unmittelbare Nutzanwendung und Umsetzung ziele, sei nicht der Typ anwendungsorientierter Forschung, der in Hochschulen betrieben werden solle (**31/29** f). Weil auch sehr große Unternehmen im Bereich der Forschung und Entwicklung nicht mehr alles selbst machen könnten, brauche man aber doch einen sehr breiten Verbund mit allen Einrichtungen im Forschungsbereich, die „uns dieses Rohmaterial der Zukunft, also Intelligenz, liefern". Deshalb hätten alle Unternehmen in den letzten Jahren eine Öffnung gegenüber den Hochschulen und Forschungseinrichtungen betrieben (**31**/28 f).

Grundlagenforschung und angewandte Forschung stellten je nach Fach zwei mehr oder weniger große Teile eines Ganzen dar, die auch aufeinander angewiesen seien. Institutionell betrachtet sei jedoch, so Frau Prof. Dr. **Weber**, eine Aufteilung möglich: Die Universitäten seien auch in Zukunft als Hort der Grundlagenforschung zu betrachten, währenddessen ein Teil der Forschung — außerhalb der Medizin — an die Fachhochschulen delegierbar sei, wenn sie diese aufgrund ihrer Ausrüstung leisten könnten. Viel bedeutsamer sei demgegenüber die Frage nach der Qualität der Forschung. Zu deren Förderung müsse Bürokratie vermieden werden, bedürfe man größerer Freiräume gerade für die angewandte Forschung innerhalb der Universität (**31**/35 f).

Einen anderen analytischen Zugriff wählte Prof. Dr. **Schwärtzel**. Man solle gerade in den Natur- und Ingenieurwissenschaften von einer Unterscheidung zwischen analytischer Forschung und konstruierender oder synthetisierender Forschung ausgehen. Insbesondere im Bereich der Computertechnik müsse man ein Gerät bauen, wenn man eine Idee verwirklichen wolle. Diese synthetisierende Forschung sei auch an Fachhochschulen anzusiedeln, während an Universitäten eher die analytische Forschung, die großen methodischen und theoretischen Tiefgang erfordere, gut aufgehoben sei (**31/29** f).

3.3 Dienstleistungen und Transfer

In der öffentlichen Diskussion werden von den Hochschulen häufig Beiträge zur Regionalentwicklung oder zur Förderung der mittelständischen Wirtschaft erwartet. Die Enquete-Kommission hatte daher um eine Bewertung dieser Anforderung im Zusammenhang mit der Aufgabenbeschreibung der Hochschulen gebeten. Aussagen zur Verbesserung der personalrechtlichen Transferbedingungen finden sich in Ziffer 7.3.

Wissenstransfer sei als Grundaufgabe der Hochschulen zu betrachten, führte Frau Prof. Dr. **Nowotny** aus, die darauf hinwies, daß dieser nicht auf einen Transfer von der Hochschule zur Industrie beschränkt sei, sondern auch Aktivitäten im regionalen Bereich, in der Erwachsenenbildung und in der Forschung für Entwicklungsländer umfasse; die letztgenannten stellten sehr oft die Stiefkinder des Wissenstransfers dar. Ihre Vernachlässigung habe auch historische Gründe: Staat, Industrie und Wissenschaft seien die drei traditionellen Partner in Wissenschaft und Forschung gewesen. Erst in jüngerer Zeit seien die Öffentlichkeit bzw. Betroffene in verschiedene Konfigurationen hinzugetreten. Auch sie wollten von Wissenschaft als einer gesellschaftlich wichtigen Ressource profitieren und sie für sich und ihre Probleme in Anspruch nehmen. Aufgrund seiner in sich heterogenen Organisationsfähigkeit und Stärke befinde sich dieser Partner noch in einer schwächeren Position (**31**/7 und 49). Während Frau Prof. Dr. **Weber** Wissenstransfer nicht als Grundaufgabe der Hochschule ansehen wollte (**31**/41), schloß sich Prof. Dr. **Markl** der grundsätzlichen Aufgabenbeschreibung von Frau Prof. Dr. **Nowotny** an. Er hob insbesondere darauf ab, daß der wesentliche Transfermechanismus darin bestehe, wissenschaftlich qualifizierte Menschen für die ganze Gesellschaft zur Verfügung zu stellen. Er plädierte dafür, bei der Nachwuchsrekrutierung für die Hochschulen mehr darauf hinzuwirken, daß junge Wissenschaftler insbesondere in der Post-doc-Phase eine Zeitlang in der Praxis tätig sein können, gegebenenfalls auch im europäischen Ausland (**31**/13). Um den Kurswert solcher Praxisphasen zu erhöhen, empfahl Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** bei der Frauenanhörung, Anreize für die Vermittlungsarbeit zwischen Wissenschaft und Gesellschaft für die Hochschulangehörigen auszusetzen (**32**/6).

Bei Kontakten zur Außenwelt riet Prof. Dr. **Markl** den Hochschulen zur Offenheit, die auch in den letzten Jahren bereits deutlich zugenommen habe. Bei der Kooperation, insbesondere mit der Wirtschaft, sei dabei jedoch Voraussetzung, daß die Unabhängigkeit der Hochschulwissenschaft gewahrt bleibe; dies bedeute insbesondere, daß die Publikationsmöglichkeit der Ergebnisse von Kooperationsprojekten gewährleistet werde. Wenn Firmen mitfinanziert hätten und ihnen vertraglich ein gewisses Vorgriffsrecht gegenüber anderen Firmen bei der Nutzung von Patenten eingeräumt worden sei, ließe sich dies dennoch ohne Einbuße an Wissenschaftsfreiheit rechtlich regeln (**31**/13 f). Dies sei insbesondere dann notwendig, wenn die deutschen Hochschulen dem Beispiel US-amerikanischer Hochschulen folgen

würden, die, wie Frau Prof. Dr. **Nowotny** berichtete, im Rahmen einer dort „zweite akademische Revolution" genannten Funktionserweiterung sich um die vorwiegend ökonomische Weiterentwicklung der Region kümmerten. Diese ökonomische Betrachtung solle auf jeden Fall um eine gesellschaftliche erweitert werden (**31**/49 f). Darum ging es Prof. Dr. Dr. **Altner** vor allem, der die Frage des Wissenstransfers eng mit der der Verantwortung der Wissenschaft verbunden sah. Wissenstransfer umfasse die Vermittlung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Folgen an die Öffentlichkeit und solle daher um so stärker erfolgen, je praxisträchtiger und bewertungsbezogen eine Wissenschaftsdisziplin sei (**31**/19).

Trotz ihres Einwandes gegen die Klassifizierung des Wissenstransfers als Grundaufgabe der Hochschulen bewertete Frau Prof. Dr. **Weber** diesen Aktivitätsbereich insgesamt positiv. Er solle allerdings in beide Richtungen angelegt werden, auch was den Personalaustausch angehe; bei solchen Projekten komme es oft zu guter interdisziplinärer Zusammenarbeit (**31**/41). Prof. Dr. **Schwärtzel** zeigte sich besonders von den an US-Hochschulen im Rahmen des Wissenstransfers entwickelten Weiterbildungsangeboten überzeugt. Diese würden ihr Angebot, zum Teil auch individuell konzipiert, aus den Hochschulen heraustragen und warteten nicht darauf, daß es bei ihnen abgeholt werde. Dies weise Berührungspunkte zu dem Vorgehen von Industriebetrieben auf, die durch ihre Laboratorien ganze Seminarreihen anböten, denn: „Moderne Forschung zum Kunden zu transportieren, setzt Bildung voraus." Eine derartige Auffassung von Wissenstransfer setze auch eine erhebliche Weiterentwicklung des Bildungsauftrages der Hochschulen voraus (**31**/33 ff).

4. Interdisziplinarität und Verantwortung der Wissenschaft

4.1 Interdisziplinäre Lehr- und Arbeitsformen

Ein besonders wichtiges Thema in den Anhörungen, das sowohl in Lehr- als auch Forschungszusammenhängen angesprochen wurde, stellten die fachübergreifenden Inhalte und das Ziel der Interdisziplinarität dar, das daher auch in diesem Abschnitt gesondert behandelt wird.

Frau Prof. Dr. **Mayer** konstatierte ein wachsendes Interesse an neuen Lehrinhalten, das auf eine Erneuerung der Hochschul- und Disziplinstrukturen dränge. Für dieses Interesse machte sie vor allen drei Gründe verantwortlich:

— Die auch Ängste hervorrufende, sich verschärfende Weltmarktkonkurrenz und die mit ihr verbundene Herausbildung neuer Unternehmensstrukturen, die Technik, Organisation und Kulturen verschränkten. In deren Folge reiche eine permanente Erneuerung des fachgebundenen Wissens nicht mehr aus, soziale Kompetenzen würden immer notwendiger.

— Bei Jugendlichen bzw. bei Studierenden — auch der Ingenieurwissenschaften — sei ein gesteigertes Problembewußtsein anzutreffen, das mit den Unsicherheiten eines gesellschaftlich nicht kontrollierten oder nurmehr bedingt kontrollierbaren technischen Wandels verbunden sei. Hieran anknüpfend würden auch Ansprüche an das eigene Studium formuliert; so hätten in einer Umfrage 91 % der Ingenieurabsolventen die Meinung vertreten, daß nicht-technische Studien in ihren Fachrichtungen einen zu geringen Platz eingenommen hätten, und 93 % der Befragten waren der Auffassung, daß man im Studium auch darauf vorbereitet werden sollte, in welcher Weise man nach technischen Alternativen zu den vorherrschenden wissenschaftlich-technischen Entwicklungsphasen suchen könne.

— Schließlich habe sich das Ausbildungsverhalten eines großen Teils der Studierenden verändert, die Leben, Studium und Beruf in neuer Weise miteinander kombinierten, zum Beispiel durch eine Verzahnung von Studium und Berufsausbildung im dualen System. Ein wichtiger Faktor seien hier auch die Bildungsaspirationen junger Frauen.

Der Einlösung derartiger Ansprüche stünden jedoch in den Hochschulen mancherlei Widerstände entgegen, die viel mit dem zu tun hätten, was als Fachkultur bezeichnet werde. Daran sei rational, daß Disziplinstrukturen die wissenschaftliche Qualitätskontrolle sicherten. Andererseits bildeten sie jedoch auch die Grundlage für sich voneinander hermetisch abriegelnde Subkulturen. Ohne daß die Disziplinen ihre Grundlage verlören, müsse man zu Öffnungen kommen, die insbesondere zur Schaffung eines fachübergreifenden Lehrangebots und zur Herausbildung interdisziplinärer Kommunikationsstrukturen, vor allem in der Forschung, führen sollten (**29**/21 ff). Auch Prof. Dr. **Marquard** hielt es für notwendig, die „unheilvolle Binnenbezogenheit der Fachkulturen" zu überwinden, und wies darauf hin, daß interdisziplinäre Arbeit außerhalb der Universitäten zunehmend glänzend funktioniere (**29**/17). Daran anknüpfend und **Marquard** zitierend („Interdisziplinarität ist inzwischen nur noch Sache des gegenüber der Universität anderen Ortes") forderte Prof. Dr. **Ropohl**, daß aus dieser Situation Konsequenzen für die Universitätsreform zu ziehen seien. Denn:

(1) Nur wer interdisziplinär denke, denke überhaupt.

(2) Wer sich nur auf sein Spezialfach verstehe, verstehe auch dieses nicht.

(3) Der Nur-Spezialist sei unfähig, mit anderen Fachvertretern zusammenzuarbeiten.

(4) Der Nur-Spezialist sei unfähig, die Folgen seines Handelns auch nur annäherungsweise in den Blick zu nehmen. Er sei daher verantwortungslos gegenüber Umwelt und Gesellschaft (**29**/30).

Frau Prof. Dr. **Nowotny** kam zum gleichen Ergebnis und formulierte, daß mehr Selbstreflexion der Wissenschaft verankert werden müsse und diese aber nur in interdisziplinärer Weise erfolgen könne (**31**/6).

In Bezug auf die Umsetzungschancen urteilte Prof. Dr. **Ropohl**, daß Reformansätze, die auf die Verbesserung der Möglichkeiten zur interdisziplinären Kooperation abzielen, häufig nur vom Engagement weniger Personen abhingen. Es müßten daher Institutionalisierungsprozesse eingeleitet werden, die Forderung nach mehr Hochschulautonomie führe zumindest in diesem Falle nicht weiter (**29**/33).

Von verschiedenen Sachverständigen wurden Vorschläge für geeignete Organisationsformen zur Förderung interdisziplinärer Arbeitsformen und Arbeitsverbünde gemacht:

— Bildung inneruniversitärer Zentren (**Mayer**, **29**/120 und **Marquard**, **29**/80 und 145);

— eine Reform der Fachbereichsgliederung der Hochschulen, da ein vernünftiger Zuschnitt der Fakultäten die Interdisziplinarität im Alltag in Form der Begegnung der Fächer gewährleiste (**Schiedermair**, **30**/8);

— Gründung interdisziplinärer Arbeitsgruppen als Institutionen auf Zeit (**Schramm**, **30**/84).

Derartige Kristallisationskerne sollten ihre Wirksamkeit sowohl innerhalb der Lehre als auch der Forschung sowie als allgemeines Anregungspotential bei der Verbesserung der überfachlichen Kommunikation entfalten: Frau Prof. Dr. **Mayer** verwies konkret auf die positiven Anfangserfahrungen mit dem Zentrum für interdisziplinäre Technikforschung an der TH Darmstadt (**29**/26). Herr **Köhler** und Prof. Dr. **Marquard** stimmten darin überein, daß interdisziplinäre Zusammenarbeit auch verbessert werden müsse, um gegenüber außeruniversitären Forschungseinrichtungen konkurrenzfähig zu bleiben (**30**/21 bzw. **29**/17). Nicht nur alle wichtigen lebenspraktischen Probleme, auch ein beträchtlicher Teil zukunftsweisender Forschungsaufgaben lasse sich nicht mehr innerhalb der hergebrachten Wissenschaftssystematik einsortieren, sondern liege quer zu den Disziplinen, so Prof. Dr. **Ropohl**. Er nannte dabei als Beispiele die Molekularbiologie und ökologische Fragen als Querverbindungen zwischen Biologie und Chemie (**29/29**, in diesem Sinne auch **Nowotny**, **31**/6).

Es gehe nicht um Interdisziplinarität um ihrer selbst Willen, sondern „im Blick auf die Weiterentwicklung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts in ökologische und soziale Zusammenhänge hinein" gelte es, so führte Prof. Dr. Dr. **Altner** aus, neue Formen des Steuerungswissens zu entwickeln und in alternativen Entwicklungspfaden zu denken (**31**/15).

Prof. Dr. **Meyer-Abich** berichtete, daß in der von ihm geleiteten Forschungsgruppe zur Sozialverträglichkeit von Energiesystemen dann keine Verständigungsprobleme mehr aufgetreten seien, wenn die Fragestellung geklärt war. Natürlich habe es hierzu Lernprozesse der beteiligten Wissenschaftler unterschiedlicher Fachprovenienz bedurft. Zur Entwicklung von Zusammenarbeitskompetenz müsse man zwei Arten von Wissen erwerben: Einerseits das Fachwissen, das derzeit an den Hochschulen immer noch zu ausschließlich gepflegt werde, ergänzt um ein Wissen davon, wo die Grenzen der eigenen Kompetenz verliefen, sowie ein Wissen davon, was andere Fachleute wissen (**31**/78). Verallgemeinert formulierte Prof. Dr. **Meyer-Abich** den Beitrag der Fachdisziplinen in einer Analogie: Ihre Aufgabe und Qualität bestehe darin, die einzelnen Spektrallinien einer Problemstellung zu entwickeln. Die Philosophie, als eine Art „interdisziplinäre Farbenlehre", leiste ihren Beitrag bei der Rekonstruktion des Gesamtbildes. Kritisch merkte er an, daß sich nach seinem Eindruck viele Sozial- und Geisteswissenschaftler an den Hochschulen diesen Themen zumindest bisher noch weitgehend verschlössen (**31**/24); diese Auffassung vertrat auch Prof. Dr. **Berchem** bei der Anhörung über „Bildungsinhalte/Lehre" (**29**/12).

Aus der Mitte der Kommission wurde gegen die starke Betonung der Interdisziplinarität eingewandt, daß man den Eindruck gewinnen könne, daß bewährte und für unsere Gesellschaft konstitutive Elemente wie „Arbeitsteilung zwischen Fächern" und „Vertrauen zu anderer Expertise" durch „Dilettantismus in Nachbardisziplinen" und Übernahme von Verantwortung auf einem globalen, aber oberflächlichen Niveau abgelöst werden sollten, auch weil Interdisziplinarität und Praxisbezug einander entgegengesetzt würden (**29**/36 f). Dem widersprach Prof. Dr. **Ropohl** mit dem Hinweis, daß Arbeitsteilung, damit sie funktioniere, der Reintegration des Arbeitsgeteilten und Zersplitterten bedürfe (**29**/51). Die Forderung nach Berufspraxisorientierung des Studiums sei zudem gerade ein Argument für Interdisziplinarität (**29**/46). Er habe den Eindruck, daß zumindest eine wissenschaftshistorische Wende bevorstehe, da man zu begreifen beginne, daß die „Strategie der Spezialisierung, Segmentierung, Partikularisierung und Säkularisierung" kontraproduktiv geworden sei und zumindest kompensiert werden müsse. In anderen gesellschaftlichen Bereichen habe diese Einsicht schon stärkeren Niederschlag gefunden: So hätten industrielle Organisationen quer zu den herkömmlichen vertikalen Säulen Projektmanagement-Organisation eingeführt, und im Staatsbereich seien interministerielle Koordinierungsausschüsse gebildet worden (**29**/123 f). Dies müsse seinen Niederschlag in veränderten Studienstrukturen finden (siehe Ziffer 2.2). Frau Prof. Dr. **Mayer** forderte, daß die Hochschulen ein überfachliches, interdisziplinäres Lehrangebot gewährleisten müßten; entsprechendes Lehrengagement müsse durch bessere Anrechnung auf das Lehrdeputat honoriert werden (**29**/24, ähnlich auch **Marquard**, **29**/17 und **Schramm**, **30**/84). Auch sei es hierfür wichtig, die Prüfungs- und Studienordnungen sowie die Promotionsordnungen zu überprüfen, da in ihnen die Disziplinarität verankert sei (**29**/27). Ohne diesen Ausführungen zu widersprechen, betonte Prof. Dr. **Berchem** ergänzend, daß „die solide Kenntnis des eigenen Fachs Voraussetzung für eine fruchtbare interdisziplinäre Zusammenarbeit" darstelle; er sah daher bei fortgeschrittenen Studenten die Hauptadressatengruppe für fachübergreifende Angebote (**29**/11).

Des weiteren sollten Modelleinrichtungen geschaffen werden, forderte Frau Prof. Dr. **Nowotny**, in denen vor allem Angehörige des wissenschaftlichen Nachwuchses mit Formen interdisziplinärer Zusam-

menarbeit experimentieren könnten (**31**/6 und 49). Der günstigste Zeitpunkt für die Entfaltung interdisziplinärer Kompetenzen liege unmittelbar im Anschluß an die Promotion, stellte Prof. Dr. **Marquard** fest. Gerade diese Phase leide derzeit unter großer sozialer Unsicherheit; er forderte daher eine ausreichende materielle Absicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses (**29**/17).

Interdisziplinarität müsse nicht notwendigerweise forschungsförmig stattfinden oder auf die Lehre bezogen sein, bemerkte Prof. Dr. **Markl**; es bestehe ein hoher Kommunikationsbedarf, für den Forschungsförderung nicht notwendigerweise die beste Hilfestellung bedeute (**31**/54). Prof. Dr. **Berchem** berichtete von fachübergreifenden Kolloquien an seiner Würzburger Hochschule, die weitgehend mit eigenen Kräften der Hochschule durchgeführt würden. Ganz wesentlich sei dabei, daß Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen ein ganzes Jahr in intensivem Meinungsaustausch mit deren Vorbereitung beschäftigt seien. Trotz mehrtägiger Dauer erfreuten sie sich bei Studenten und Wissenschaftlern lebhaften Interesses (**29**/12 und 85). Solcher Meinungsaustausch entwickele sich viel zu selten spontan, unter anderem, weil sich das Zeitbudget für „Sachgeselligkeit" stark zu Lasten der „Administrationsgeselligkeit" verringert habe, wie Prof. Dr. **Marquard** feststellte (**29**/144).

Möglichkeiten zur interdisziplinären Kommunikation innerhalb der Hochschulen müßten daher verstärkt angeboten und dazu entsprechende Strukturen entwickelt werden, legte Frau Prof. Dr. **Mayer** dar (**29**/25). An den fachübergreifenden Gedankenaustausch knüpfte Prof. Dr. **Marquard** auch die Hoffnung, daß er mittelfristig als Ferment für disziplinäre Forschungsanstrengungen dienen könne. Er sei „Entbornierungs- und Anregungsdurchlauf als Vorphase für Forschungsspitzenleistungen, die selber nicht interdisziplinär, sondern innerfachlich und individuell erbracht werden, die aber ohne dieses interdisziplinäre Vorhertraining nicht erbracht werden könnten" (**29**/142 f). Ein Motiv zu solchem Austausch sah Prof. Dr. Dr. **Altner** in der Entdeckung des Spezialwissenschaftlers begründet, daß er zur Prüfung der Folgen seiner Forschungsergebnisse, aber auch bei der Reflexion seiner Erkenntnismethoden, der Diskussion mit Kollegen aus den Nachbarwissenschaften bedürfe (**31**/82 f).

Von Kommissionsmitgliedern wurde dem Standpunkt der externen Sachverständigen widersprochen. Diejenigen Fächer, die die angesprochenen ergänzenden Studieninhalte für Ingenieurwissenschaften liefern wollten und sollten, seien durch Studiennachfrage nicht ausgelastet und wollten offenbar durch zwangsweises Einführen ihrer Fach-Inhalte in andere Studiengänge ihre institutionelle Stellung sichern. Man könne den Eindruck gewinnen, daß Interdisziplinarität durch Zwangsorganisation von Nichtinteressierten hergestellt werden solle. Erfahrungsgemäß funktioniere interdisziplinäre Öffnung aber nur, wenn man bei der Lösung eines praktischen Problems nicht weiterkomme und kooperieren müsse (**29**/36 f). Schließlich wurde die Kritik formuliert, insbesondere aus den Ausführungen von Prof. Dr. **Ropohl** könne man ein Modell der Komplexitätsbewältigung durch Addition von Einzeldisziplinen heraushören. Ohne Betrachtung der erforderlichen Studienzeit blieben die Ausführungen über veränderte Studieninhalte beliebig; auch fehlten Aussagen zur notwendigen Technikkompetenz von Geistes- und Sozialwissenschaften (**29**/48). Des weiteren bedürfe Interdisziplinarität im Studium einer vorzüglichen gymnasialen Vorbildung, um nicht der Gefahr der Oberflächlichkeit anheimzufallen. Gerade der Mangel an systematischen und historischen Kenntnissen bei den Schulabsolventen mache aber die Hochschulen derzeit zu einem „gewaltigen Nachhilfeunterrichtsbetrieb" (**29**/38 f und 103).

4.2 Verantwortung der Wissenschaft, Technikfolgenabschätzung

Prof. Dr. **Meyer-Abich** erläuterte der Kommission seine Auffassung, daß es einen verantwortungsfreien Raum in der Wissenschaft nicht mehr geben und unter diesem Gesichtspunkt die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung nicht mehr getroffen werden könne (siehe hierzu Ziffer 3.2). Als Beispiele hierfür gab er die Kernspaltung und die Mikroelektronik an. „Wer für die sogenannte Grundlagenforschung so etwas wie einen verantwortungsfreien Raum reklamieren möchte, spricht als Lobbyist für eine bestimmte Interessensgruppe, nämlich die Wissenschaftler, ... die das verständliche Interesse haben, mit öffentlichen Mitteln zu tun, was ihnen Spaß macht und was im übrigen auch ihrer Karriere dient. Aber dies ist ein Gruppeninteresse und nicht notwendigerweise auch ein öffentliches Interesse." (**31**/21) Eine Verantwortung bestehe auch schon für die Fragestellungen, und Wissenschaftler müßten bereit sein, diese gegebenenfalls nach einer Bewertung zu modifizieren (**31**/25). Einen entgegengesetzten Standpunkt vertrat Frau Prof. Dr. **Weber**, die feststellte, daß sie eine legitimatorische Bringschuld der Wissenschaft nicht sehe. Die Anerkenntnis einer derartigen Schuld berge die Gefahr einer Abhängigkeit von politischen Wechselfällen in sich. Innerhalb der Medizin stelle sich das Problem so auch nicht, da alle aktuellen Fragen im Rahmen der Ressortforschung abgedeckt würden (**31**/38).

Prof. Dr. **Berchem** ging von der Verantwortlichkeit der Wissenschaftler aus und präzisierte, daß es nicht angehe, daß ein Fachwissenschaftler die Beurteilung seiner Produkte auf einen anderen Spezialisten (für Ethik) abschöbe, sondern daß jeder Forscher sich in einem interdisziplinären Dialog selbst damit auseinandersetzen und Wertentscheidungen fällen müsse (**29**/111 f). Umgekehrt müßten die Experten lernen, erläuterte Frau Prof. Dr. **Nowotny**, zu welchen Punkten sie kraft ihrer Sachkompetenz sprechen könnten, und zu welchen sie lediglich ihre Meinung äußerten. Die Öffentlichkeit habe hier vielfach schon gelernt, Sachverständigen-Stellungnahmen vorsichtiger zu bewerten (**31**/48). Prof. Dr. **Ropohl** präzisierte die Aufgabenstellung: Fachwissenschaftler dürften mit der Aufgabe der berufsethischen Reflexion auch nicht allein gelassen werden,

da dies bedeute, daß wegen der mangelnden Vorbildung voraussichtlich nichts passieren werde. So seien Ingenieure bis jetzt auch weitgehend unfähig, sich am technopolitischen Diskurs der Technikbewertung zu beteiligen. Wissenschaftsethik und Berufsethik solle von Fachvertretern und Philosophen gemeinsam entwickelt werden, wobei sich die Philosophen auch auf die jeweiligen Fachprobleme einzulassen hätten. Eine Behandlung solcher Fragen in der Form des Teamteching habe nicht nur den Vorteil, daß Studierende Interdisziplinarität am konkreten Beispiel lernen könnten, sondern böten auch die Möglichkeit zur Weiterbildung der Hochschullehrer im jeweils anderen Fach (**29**/33 f). Die Vermittlung von Kenntnissen darüber, was an wissenschaftlichem Wissen erzeugt werde und wie man damit verantwortlich umgehe, erklärte Prof. Dr. **Markl** zu einer fundamentalen Aufgabe der Hochschulbildung. Daran müßten verstärkt die Fachgesellschaften mitwirken, die bislang in der Bundesrepublik Deutschland ihrer Verpflichtung zur Wahrnehmung von Verantwortung für die Wissenschaft, im Vergleich zu den angelsächsischen Ländern, unzureichend nachgekommen seien (**31**/12).

Wissenschaftler müßten der Öffentlichkeit aktiv über ihr Tun Rechenschaft ablegen, führte Prof. Dr. Dr. **Altner** aus, den Dialog über wissenschafspolitische Themen intensivieren und ihre eigenen Forschungsprioritäten darstellen (**31**/17, in diesem Sinne auch **Nowotny**, **31**/7). Umgekehrt sei es jedoch Aufgabe der Öffentlichkeit, erläuterte Prof. Dr. **Meyer-Abich**, Wissenschaft in die öffentliche Verantwortung einzubinden (**31**/25); Prof. Dr. Dr. **Altner** zufolge hat jedoch die Öffentlichkeit von sich aus bereits die Wissenschaft zum Gespräch herausgefordert (**31**/17).

Hiergegen gewandt formulierte Prof. Dr. **Schwärtzel**, daß es die Bundesrepublik Deutschland zum „Weltmeister in Selbstkritik" gebracht habe. Er bezweifelte, daß öffentliche Diskussionen irgendeine wesentliche wissenschaftlich-technische Neuerung an ihrer Entfaltung gehindert hätten. Die Gesellschaft besitze aber das Recht, frühzeitig informiert zu sein (**31**/32). Frau Prof. Dr. **Weber** ergänzte, daß ein gesellschaftlicher Einfluß auf die Formulierung von Forschungsfragen höchstens bei einem begrenzten Teil der Ressourcen vertretbar sei. Im übrigen müsse man „zwischen der gesellschaftlichen Vertretung und der Wissenschaft ein Interface schaffen", damit man im Falle bedenklicher Entwicklungen schnell reagieren könne. Dies sei aber keinesfalls über „eine Verbesserung der Organisation der Forschungsprozesse" erreichbar (**31**/39).

Prof. Dr. **Markl** plädierte dafür, daß sich die Verantwortung der Wissenschaft darin realisieren solle, daß gute Wissenschaftler sich solchen Fragen zuwendeten, auf deren Beantwortung die Gesellschaft angewiesen sei. Dies setze aber voraus, daß Fragen so formuliert seien, daß sie wissenschaftlich beantwortet werden könnten, denn: „Daß etwas ein brennendes Problem ist, heißt noch nicht, daß es durch Forschung verbessert werden kann. Es gibt wichtige, aber durch Forschung im Moment oder vielleicht überhaupt nicht beantwortbare Fragen." Zur Problembeseitigung stets nach Forschungsmitteln zu rufen, könne durchaus gefährlich sein, da auf diese Weise auch „Pseudo-Forschung" angezogen werde. Um dies zu verhindern, müßten Wissenschaftler klarlegen, was sie tatsächlich meinen leisten zu können. Grundsätzlich sollten sie aber verdeutlichen, daß sie bereit seien, sich den gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen (**31**/12).

Frau Prof. Dr. **Mayer** und Frau Prof. Dr. **Nowotny** gingen mit ihrer Forderung, daß sich die Hochschulen eine politische Rechenschaftspflicht (im Sinne der angelsächsischen accountability) auferlegen sollten, noch einen Schritt weiter. Unter diesem Begriff wollten sie insbesondere eine Evaluation der Hochschullehrertätigkeit, eine Darlegung der Mittelverwendung und eine Reflexion darüber, wie die gesellschaftliche Aufgabe der Wissenschaftspflege wahrgenommen wurde, verstanden wissen (**29**/96 f bzw. **31**/5 und 47). Es gehe hier um eine eingeübte Praxis, die als Teil einer politischen Kultur in den USA zur Selbstverständlichkeit geworden sei. Dazu gehöre etwa praktisch, als Wissenschaftler bereit zu sein, einen Tag in der Woche als „Public-Service-Leistung" einzusetzen, um ein Gutachten zu erstellen oder in Beratungs-Gremien mitzuwirken (**31**/47). Für diese Leistungsbeurteilung in Forschung, Lehre, Verwaltung und bei der Wahrnehmung öffentlicher Belange sowie bei der Evaluation der Institution als ganzes müßten jedoch noch bessere Instrumente eingesetzt werden, die es auch — wenngleich mit begrenzter Reichweite — bereits gebe (**Nowotny**, **31**/7).

Den vorgenannten Intentionen ließ sich auch das Plädoyer von Herrn **Köhler** für die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses von „Academic freedom" zuordnen; in den Hochschulen selbst müßte die Vorstellung der Freiheit der wissenschaftlichen Arbeit mit ihrer gesellschaftlichen Verantwortung verbunden werden (**30**/24 f). Hierunter falle auch die Vereinbarung von Regeln darüber, unter welchen Bedingungen man bereit sei, Drittmittelprojekte durchzuführen. Das Beispiel der US-amerikanischen Hochschulen unterhalb der Ebene der Spitzenuniversitäten zeige, daß dies für den Erhalt der Fairness im Wettbewerb der Hochschulen notwendig sei (**30**/21). Wesentlich sei für ihn hier das US-amerikanische Motto „No classified research on campus". Auch komme für ihn eine Aufhebung der Trennung zwischen militärischer und friedlicher Forschung, für die in den Diskussionen des Wirtschafts- und Sozialausschusses der Europäischen Gemeinschaft plädiert worden sei, um einen besseren Transfer zu gewährleisten, nicht in Frage. Privaten Geldgebern dürfte darüber hinaus nicht das Recht eingeräumt werden, Vorbehalte gegen die Publikation von Forschungsergebnissen beziehungsweise deren Verwendung in Lehrveranstaltungen anzumelden oder diese gar zu verhindern (**30**/95 f).

Die öffentlichen Diskurse, in denen sich die Verantwortung der Wissenschaft realisiere, seien gesellschaftliche Prozesse, die, auch wegen der ständig neuen Herausforderungen, flexibler und vielfältiger Organisationsformen bedürften, stellte Prof. Dr. **Markl** fest. Hierzu zähle er etwa adhoc-Kommissionen, Royal Commissions oder Enquete-Kommissio-

nen. Skeptisch sei er hinsichtlich der von Prof. Dr. **Meyer-Abich** in seinem Buch „Wissenschaft für die Zukunft" vorgestellten differenzierteren Organisationsmodelle (**31**/54 f). Der Angesprochene erwiderte hierauf, daß öffentliche Diskussionen auch organisiert werden müßten. Dies könne quasi als Verallgemeinerung des Enquete-Prozesses durch „leichte institutionelle Hilfen" geschehen, bei besonders weitreichenden Problemen auch durch ein „beratendes Referendum" wie etwa in Schweden. Die Organisation dieser Prozesse könne durchaus vom Bundestag ausgehen, erläuterte Prof. Dr. **Meyer-Abich** weiter. Dadurch, daß er die Auseinandersetzung um die Entwicklung von Wissenschaft und Technik auf diese Weise auf eine breitere Basis stellen wolle, erhoffe er sich durchaus auch Rückwirkungen auf die machtpolitische Ebene, die im Augenblick deshalb kaum gegeben seien, weil die Diskussionsprozesse sich meist in kleinen Zirkeln abspielten (**31**/75 f). Als weiteres Modell in diesem Sinne schlug Prof. Dr. Dr. **Altner** die Ergänzung des Instruments der Parlamentsenquete durch das der „Volksenquete" vor, die durch eine stärkere Hinzuziehung von betroffenen Bürgern und Bürgerinnen entstehen könne (**31**/83). Seine Erfahrungen der letzten Jahre zeigten ihm, daß in solchen öffentlichen Diskussionsprozessen durchaus ein wertbezogener Konsens zwischen sehr unterschiedlichen weltanschaulichen Gruppen erreichbar sei (**31**/86).

Die Industrieforschung, so führte Prof. Dr. **Schwärtzel** aus, sei anders zu betrachten, da diese immer dem Unternehmensziel untergeordnet sein müsse. Es komme daher darauf an, ethisch nicht verwerfliche Unternehmensziele zu definieren. An den öffentlichen Diskursen zur Forschungspolitik könne aber nicht die Industrieforschung als solche — ebensowenig wie die Hochschule als Institution — teilnehmen, sondern dies müsse von den einzelnen Wissenschaftlern getragen sein. Diese könnten ihre Position beispielsweise in Fachgesellschaften zum Tragen bringen (**31**/74). Angesichts der internationalen Konkurrenz, insbesondere der japanischen, komme es darauf an, zunächst die bestmögliche Technologie zu entwickeln und dann die „Diskussion in der ganzen notwendigen Offenheit und Pluralität" zu organisieren (**31**/69).

Um im konkreten Fall die Verantwortung der Wissenschaft, insbesondere auch für ihre Fragestellung, einlösen zu können, so legte Prof. Dr. **Meyer-Abich** dar, sei durch eine sozialwissenschaftliche Begleitforschung von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Forschungsvorhaben eine frühzeitige Übersetzung erwartbarer Forschungsergebnisse in Lebensverhältnisse zu gewährleisten; erst dann könne abwägend diskutiert werden. Diese Übersetzungsarbeit erfordere, daß Sozialwissenschaftler sich nicht nur mit den Konflikten, sondern auch mit den Gegenständen der Konflikte beschäftigten (**31**/22 f, in diesem Sinne auch **Nowotny**, **31**/46). Die verschiedensten Diszplinen der Wissenschaft müßten dazu beitragen, die unterschiedlichen Auswirkungsaspekte sichtbar zu machen. Ein derartiges Vorgehen hielt Frau Prof. Dr. **Weber** nicht für durchführbar: „Ich glaube nicht, daß sich Forschungsfolgen systematisch thematisieren ließen." (**31**/39) Prof. Dr. **Meyer-Abich** argumentierte dagegen, daß auch ein unvollständiges Vorabwissen den Versuch lohne, da es politische Freiräume eröffne. Auf diese Weise ließe sich eine Rückkoppelung bewerkstelligen, und es käme nicht zum reinen Vollzug eines technisch-wirtschaftlichen Selbstgangs (**31**/79 f). Prof. Dr. Dr. **Altner** erinnerte daran, daß zentrale Fragen der Technologiebewertung der Arbeit kleiner alternativer Forschungsgruppen zu verdanken seien und diese Forschungsrichtung an den Hochschulen immer noch nicht ausreichend verankert sei. Hier sehe er einen großen Zukunftsbedarf an Wissenschaft, der insbesondere auch in einem großen Bedarf an wissenschaftlichem Nachwuchs seinen Niederschlag finde. Die Fragen nach den Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts müßten als Aufgabe in das tagtägliche Geschäft der Wissenschaft mit hineingenommen werden (**31**/18 f). Frau Prof. Dr. **Nowotny** empfahl hierzu, Hochschulangehörige in Vorhaben zur Technikfolgenabschätzung einzubeziehen, die bislang weitgehend außerhalb der Hochschulen durchgeführt würden. Dies sei auch deshalb besonders notwendig, weil technology assessment erst am Anfang stehe und die Entwicklung des Instrumentariums noch enormer methodischer und inhaltlicher Anstrengungen bedürfe (**31**/5). Auch Prof. Dr. **Markl** plädierte für ein Zusammengehen von Hochschulen in der Technikfolgenabschätzung, um auf diese Weise die besten Kapazitäten zu einem bestimmten Thema zusammenführen zu können (**31**/12).

Auf Nachfrage eines Kommissionsmitglieds äußerte sich Frau Prof. Dr. **Weber** zur Frage der „Rückholbarkeit" biomedizinischer Techniken am Beispiel der Invitro-Fertilisation. Sie wies darauf hin, daß nach ihrer Überzeugung der Druck zur Anwendung solcher Verfahren von den Patienten ausgehe. Sie wisse nicht, ob die Aufklärung über die erwartbare Erfolgschance hinreichend sei, gegebenenfalls müsse diese verstärkt werden. Falls die Erfolgsquote tatsächlich bei 5 % liege und sich nicht verbessern lasse, sei sie davon überzeugt, daß die Wissenschaftler hiervon wieder abkommen würden. Es wäre nicht das erste Mal, daß in der Medizin ein Verfahren wieder aufgegeben würde (**31**/37 f). Prof. Dr. **Meyer-Abich** stellte dazu verallgemeinernd fest, daß das Wissen über bestimmte Verfahren in der Welt irreversibel sei. Man könne sich höchstens vorstellen, daß verfahrenstechnische Kenntnisse im Verlaufe einiger Jahrzehnte wieder verschwänden, weil sich niemand mehr dafür interessiere. Unmittelbar sei es aber unmöglich, in den Zustand der Unwissenheit zurückzugelangen, weshalb er dafür plädiere, Fragen nach der Verantwortbarkeit schon im Forschungsprozeß zu stellen (**31**/80).

5. Hochschulsystem, Strukturen und Verfahren

5.1 Weiterentwicklung des Hochschulsystems

Im Zwischenbericht wird auf Strukturprobleme des Hochschulsystems insbesondere am Fall der Fachhochschulen eingegangen (Ziffer 13 der Hochschul-

auswertung). Die Enquete-Kommission wollte daher in den Anhörungen vor allem weiteren Aufschluß darüber erlangen, wie das künftige Verhältnis der Hochschulteilsysteme zueinander gestaltet werden sollte.

Prof. Dr. **Schiedermair** vertrat den Standpunkt, daß das Nebeneinander von Universität und Fachhochschulen im deutschen Ausbildungssystem erhalten bleiben müsse. Insbesondere bei der Ingenieurausbildung zeige sich im internationalen Vergleich die Überlegenheit eines derartig gegliederten Systems (**30**/48). Eine Gegenposition vertrat Herr **Köhler**, der dazu riet, die Hochschulpolitik solle ein einheitliches Hochschulsystem mit unterschiedlichen Schwerpunkten anstreben, in dem auch die Notwendigkeit von Sondereinrichtungen wie Verwaltungsfachhochschulen und Berufsakademien nicht mehr unbedingt gegeben sei. In den neunziger Jahren gehe es zunächst einmal darum, die Durchlässigkeit zwischen den Hochschulen zu verbessern und zu entwickelteren Kooperationsformen zwischen Fachhochschulen und Universitäten zu kommen. Auf diese Weise müsse das Motto des „Gleichwertig aber nicht gleichartig" auch praktische Folgen haben (**30**/17 f).

Prof. Dr. **Berchem** und Prof. Dr. **Schiedermair** bezweifelten, daß die Tatsache, daß an Fachhochschulen abgewiesene Studienbewerber sodann ein Studium an einer Universität aufnehmen müßten, ein sinnvoller Verteilmechanismus sei. Man müsse in Zukunft, so Prof. Dr. **Berchem**, zu einem ausgewogeneren Verhältnis kommen, wobei er jedoch nicht einfach eins zu eins als Zielrelation formulieren wolle, weil die Fachhochschulen nicht die gleiche Fächerpalette wie die Universitäten besäßen (**29**/108). Unter dem Vorbehalt, daß sie sich auf ihren eigenständigen Auftrag besännen und diesen erfüllten, plädierte Prof. Dr. **Schiedermair** für einen Ausbau der Fachhochschulen (**30**/5). Herr **Köhler** vermeinte in diesen Vorschlägen den Wunsch zum Abdrängen einer bestimmten studentischen Klientel aus den Universitäten erkennen zu können; diese Intention lehne er jedoch ab (**30**/17). Dr. **Lüthje** sprach sich gegen eine politische Steuerung der Studiennachfrage aus und plädierte für einen nachfrageorientierten Ausbau der unterschiedlichen Hochschultypen. Zur institutionellen Gliederung führte er aus, daß er sich zwar durchaus das Angebot unterschiedlicher Studiengangsprofile in einer Institution vorstellen könne, er jedoch bereit sei, das entstandene Hochschulsystem in seiner Struktur zu akzeptieren (**30**/45 f).

Dr. **Leuze** erwartete, daß sich das zukünftige Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen harmonischer entwickeln werde, wenn letztere ihr bisheriges Selbstverständnis wahrten. Er glaube jedoch, daß die Fachhochschulen ihren eigenständigen Bildungsauftrag bejahten und weiterhin Versuchungen widerstehen würden, sich zu „Mini-Universitäten" zu entwickeln. Ein zunehmendes Fächerangebot und ein Ausbau der Forschungsleistungen berge jedoch die Gefahr, das Selbstverständnis der Fachhochschulen wegen der damit verbundenen strukturellen Eingriffe (Personalstruktur, Promotionsrecht etc.) infrage zu stellen (**30**/125). Prof. Dr. **Huth** betonte, daß die Fachhochschulen dem Auftrag des Hochschulrahmengesetzes, auf eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden erfordert, auf einem von dem der Universitäten unterschiedenen Wege (Aliud) nachkommen wollten (**30**/26). Auf diesem Wege seien die Fachhochschulen erfolgreich, wie die hohe Akzeptanz bei Studierenden und Beschäftigern zeige. Das Fachhochschulstudium sei so zu einer Alternative zu einem universitären Studium geworden. Die Charakterisierung als eine Interimslösung für die Zeiten der geburtenstarken Jahrgänge sei überholt; die Fachhochschulen stellten ein erfolgreiches langfristiges Konzept dar (**30**/28 f). Trotz Fortbestehens unterschiedlicher Profile sah Dr. **Leuze** eine stärkere Konkurrenz beider Hochschularten vor Ort voraus, da die Universitäten derzeit bestrebt seien, ihr Studienangebot stärker auf regionale Bedürfnisse auszurichten. Sie schickten sich somit an, in die traditionelle Domäne der Fachhochschulen einzudringen. Er plädierte für eine Verstärkung von Kooperation und Koordination, um Überschneidungen und Konkurrenzsituationen zwischen beiden Institutionen zu vermeiden (**30**/126 f).

Dr. **Lüthje** sah Kooperationsnotwendigkeiten insbesondere hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterqualifikation von Fachhochschulabsolventen durch die Heranführung zu einer Promotion bzw. bei der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Fachhochschulen gegeben. Eine Verweigerung der Universitäten werde dazu führen, daß die Fachhochschulen diese Funktionen in eigener Regie erfüllen müßten (**30**/46). Prof. Dr. **Huth** forderte, daß die Zulassung zur Promotion für qualifizierte Fachhochschulabsolventen auch ohne Erwerb eines vollständigen Universitätsdiploms möglich werden müsse (**30**/**32**). Die Argumentation des Deutschen Hochschulverbandes, die häufig über die Fakultätentage Verbreitung finde, sei widersprüchlich und gefährlich. Einerseits könne man nicht für eine eigenständige inhaltliche Profilierung der Fachhochschulen plädieren und dann hochqualifizierten Absolventen eine mangelnde Beherrschung der Elemente universitärer Ausbildung vorwerfen. Andererseits drohe man damit eine gefährliche Entwicklung auszulösen, indem man die Angleichungen an Universitäts-Curricula belohnen würde (**30**/101 f). Prof. Dr. **Schiedermair** unterstrich den angesprochenen Standpunkt noch einmal, indem er festhielt, daß man zwar über Erleichterungen auch in der Organisation des Studiums sprechen könne, jedoch ein Verzicht auf das Universitätsdiplom auch aus Gleichheitsgründen nicht möglich sei. Er wies darauf hin, daß in den meisten Promotionsordnungen der technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer auch ein Universitätsdiplom kein hinreichendes Kriterium für die Zulassung sei, sondern diese an einen Abschluß mit sogenannter Prädikatsnote gebunden werde. Durch ein qualifiziertes Diplom müsse die Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit nachgewiesen werden (**30**/80). Aus der Mitte der Kommission wurde der Vorschlag einer eigenen Graduierung oberhalb des Diploms der Fachhochschule eingebracht. Dies sei eine Alternative zur Ge-

fahr eines „Etikettenschwindels" im Zusammenhang mit der universitären Promotion von Fachhochschulabsolventen (**30**/102).

Prof. Dr. **Berchem** vertrat die Ansicht, daß aufgrund eines zu weitgetriebenen Praxisbezugs das Element der Fremdbestimmung in den Berufsakademien und offenbar auch bei den Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung zum Tragen gekommen und somit der Hochschulcharakter dieser Einrichtungen infrage gestellt sei (**29**/90). Auch Dr. **Leuze** hielt den Vergleich der Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung mit den Berufsakademien, unter anderem aufgrund des Fehlens einer Diplomarbeit beim Studienabschluß, für gerechtfertigt. Er räumte aber beiden dennoch gute Entwicklungschancen ein, den Berufsakademien jedoch nur landesspezifische in Baden-Württemberg (**30**/127). Prof. Dr. **Schiedermair** teilte die Wertschätzung für die Berufsakademien (**30**/5), wohingegen Dr. **Lüthje** den Hochschulcharakter der Berufsakademien vollständig bestritt und sie als eine interessante Variante betrieblicher Ausbildung klassifizierte, die für die Betriebe den Vorteil habe, daß der theoretische Ausbildungsteil öffentlich finanziert werde (**30**/46).

Das von Prof. Dr. **Marquard** gegebene Motto: „Lieber viele, eher kleinere Hochschulen als wenige, eher große Hochschulen!" (**29**/76) fand die Unterstützung von Dr. **Lüthje**. Er fügte hinzu, daß die Vielfalt der Fächer in einer kleineren Hochschule auch Vorrang vor der Größe einzelner Fächer haben müsse (**30**/52 f). Dieses indirekte Plädoyer für ein regionalisiertes Hochschulsystem wurde von Dr. **Leuze** durch seinen Hinweis auf die unverzichtbare Innovationsfunktion der Hochschulen, zum Beispiel im Ruhrgebiet, für die Bewältigung des Strukturwandels unterstrichen. Über die bisherige Kooperation hinausgehende Abstimmung und Zusammenarbeit der Hochschulen sei unumgänglich, wenn vermieden werden solle, daß in Regionen mit hohem Hochschulbesatz die Auslastung einzelner Fachbereiche unter ein pädagogisch sinnvolles und ökonomisch vertretbares Maß falle. Eine daraus resultierende Arbeitsteilung solle bis zum gemeinsamen Angebot von Studiengängen und zur Entwicklung regionaler Forschungsschwerpunkte gehen (**30**/136). Prof. **Langerwisch** verwies auf das flächendeckende Angebot der baden-württembergischen Berufsakademien als ein besonders hoch zu bewertendes Strukturmerkmal. Gerade im ländlichen Raum werde so eine Abwanderung der nachwachsenden Generation verhindert und zur Stärkung der Wirtschaftsstruktur beigetragen (**30**/119).

5.2 Das Verhältnis von Hochschulen und Staat, Planung

Breiten Raum nahm in den Expertengesprächen die Analyse des Verhältnisses von Staat und Hochschulen und dessen wünschbarer Veränderung ein. Allgemeiner Tenor war dabei der Wunsch, den Hochschulen wieder mehr Gestaltungsmöglichkeiten einzuräumen. Unterschiedlich fielen die Antworten über den anzustrebenden Umfang und die Form staatlicher Rahmensetzung und Zielgebung aus (siehe hierzu auch Ziffer 7 der Hochschulauswertung im Zwischenbericht).

Für die Zunahme der Regelungsdichte im Hochschulbereich machte Dr. **Lüthje** zwei Ursachen verantwortlich: Zunächst „den legitimen Versuch, die Beziehungen zwischen Staat und Hochschule, Hochschulen und ihren Mitgliedern und den Mitgliedern untereinander stärker rechtsstaatlich auszugestalten." Es gebe daneben den Prozeß der sich ständig ausweitenden staatlichen Einflußnahme auf Hochschulangelegenheiten, vor allem von seiten der Ministerialverwaltungen in den Ländern (**30**/47). Durch dieses Zuviel an Bürokratie und Kontrolle (auch innerhalb der Hochschulen) werde die Selbststeuerungsmöglichkeit der Hochschulen behindert, stellte Frau Dr. **Schramm** fest (**30**/63). Und Dr. **Lüthje** ergänzte: „In den 16 Jahren meiner Tätigkeit (als Kanzler) habe ich die Ausübung staatlicher Zuständigkeiten gegenüber der Universität selten als hilfreich, häufiger als behindernd und manchmal als entmutigend empfunden." (**30**/47). Diese Zunahme von Kontroll-, Aufsichts- und Regelungsmechanismen wirke jedoch kontraproduktiv, da ein so komplexes System wie die Hochschulen in einem hohen Maße auf die Freiwilligkeit von Leistungen ihrer Angehörigen angewiesen sei, die nicht durch Verfahrensvorschriften erzwungen werden könnten. Die Weiterentwicklung des Hochschulwesens hänge daher ganz wesentlich davon ab, daß ein System der Selbststeuerung — ergänzt durch eine gezielte staatliche Politik der Förderung, Anreize, Motivation und Hilfestellungen — entwickelt werde, das weitaus stärker auf die Motivation der Beteiligten einzugehen gestatte (**30**/44). In die gleiche Richtung, wenn auch nicht ganz so dezidiert, wies die Stellungnahme von Dr. **Leuze**, der zustimmend die WRK-Forderung zitierte, der Staat solle sich auf eine Globalsteuerung beschränken, sich aller Detailentscheidungen enthalten und das bestehende Netz von Vorschriften, insbesondere in der Mittelbewirtschaftung, lockern. Auf diese Weise könne er besser faire Bedingungen für einen Wettbewerb sowohl zwischen den Hochschulen als auch für die Konkurrenz des Hochschulbereichs gegenüber dem Sektor der staatlichen Forschungseinrichtungen schaffen (**30**/**131**). (Zum Thema Anreizsysteme zur Verbesserung der Lehre siehe Ziffer 6.1.)

Die Selbststeuerung der Hochschulen, so führte Dr. **Lüthje** weiter aus, solle in weiten Teilen an die Stelle staatlicher Steuerung treten. Diese Empfehlung intendiere nicht einen Verzicht auf Steuerung, sondern erfolge in der Erwägung, daß die ortsnähere Instanz als sachnähere Instanz besser, schneller und flexibler steuern könne als eine zentrale. „Der optimale Steuerungspunkt" könne jedoch nur im Einzelfall anhand der konkreten Sachfrage bestimmt werden (**30**/86). Für einen solchen Ansatz müßten aber grundsätzlich Zuständigkeiten wieder in die Hochschulen zurückverlagert werden (**30**/47). Wichtig sei in diesem Zusammenhang auch, geeignete Formen für eine weiche, nicht gebietende Steuerung zu finden. Dazu müßten verstärkt Beratergruppen, Visiting Commitees (oder auch Kuratorien) eingesetzt werden, wofür den Hochschulen gegenwärtig aber jegliche Haushaltsmittel fehlten (**30**/86 f). Auch Frau

Prof. Dr. **Mayer** konstatierte bei der Anhörung über „Bildungsinhalte/Lehre" vor allem einen Beratungsbedarf, der durch Schaffung von Diskussionsgremien und Ideenbörsen befriedigt werden solle. So könne aus der Vielfalt von Strukturmöglichkeiten besser die jeweils geeignete herausgefiltert werden (**29**/54 f und 119). Es komme darauf an, Konsens nicht von vornherein vorauszusetzen, sondern ihn herstellen zu wollen und Wege aufzuzeigen, wie dies geschehen könne. Dafür müßten Voraussetzungen geschaffen und Anreize gegeben werden (**29**/120). Prof. Dr. **Berchem** verwies auf die bisweilen außerordentlich große „Trägheitsmasse von Institutionen des tertiären Bereichs", die eine kooperative Steuerung effektiver erscheinen lasse als die Durchsetzung von Maßnahmen auf dem Verordnungswege (**29**/87 und 90).

In Berlin habe sich die Kuratorialverfassung als ein Modell bewährt, das Selbststeuerung und Staatsferne mit der Einsicht verbinde, daß unter anderem die Vergabe staatlicher Mittel unter Rahmenvorgaben erfolgen müsse, urteilte Frau Dr. **Schramm**. Mit dieser seien die Strukturvorteile des Globalhaushalts und der Dienstherreneigenschaft der Freien Universität verbunden (**30**/61 f, unterstützend auch **Lüthje**, **30**/89).

Demgegenüber formulierte Frau Prof. Dr. **Neusel** angesichts der bisherigen Erfahrungen mit Maßnahmen der Frauenförderung ein ambivalentes Gefühl zwischen einer Befürwortung der Hochschulautonomie und dem Wunsch nach besseren Regulativen (**32**/56). Der Staat nutze seine vielfältigen Möglichkeiten zur Frauenförderung in den Hochschulen nicht, die gegenwärtige Wissenschaftspolitik benachteilige sie eher; es herrsche Gleichstellungsrhetorik vor (**32**/54). Nur „zaghaft und vorsichtig" würden daher Frauen nach dem Staat als Bündnispartner zur Durchsetzung ihrer Belange gegenüber einer beharrenden und Fachpartikularismen verschriebenen Institution rufen (**32**/53). Für Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** ließen allerdings die vorliegenden Expertisen nur den Schluß zu, daß die Selbststeuerung der Hochschulen keine Verbesserung der Teilhabe von Frauen an wissenschaftlichen Dauerpositionen erwarten lasse (**32**/135). Ministerin **Rühmkorf** ergänzte, daß im Hinblick auf die Frauenförderung an Hochschulen das Vertrauen auf deren Selbststeuerungsfähigkeit nicht ausreiche. Es komme darauf an, verbindliche Regularien festzulegen und gleichzeitig die Hochschulen und insbesondere ihre Leitungen für das Ziel der Frauenförderung und Frauenforschung als politische Schwerpunkte zu gewinnen (**32**/59).

Prof. Dr. **Ropohl** setzte ebenfalls nicht soviel Vertrauen in die Fähigkeiten der Hochschulen und hielt für die Durchsetzung von Reformvorhaben bildungspolitische Vorgaben für notwendig, insbesondere formal-quantitative Parameter für Studiengänge (**29**/52 und 124). Auch bei der Verankerung von Reformansätzen, wie zum Beispiel in der Ingenieurausbildung, müsse man durch die Unterstützung von Institutionalisierungsprozessen von außen nachhelfen, weil das Engagement einzelner Personen in den Hochschulen hierfür nicht ausreiche (**29**/33). Der Forderung nach quantitativen Vorgaben und Kontrollen (im Bereich der Studiengangsorganisation) widersprach Frau Prof. Dr. **Mayer** sehr deutlich unter Hinweis auf die ihrer Meinung nach verhängnisvollen Auswirkungen der Kapazitätsverordnung (KapVO) auf die Organisationsstruktur der Hochschulen und für die Lehrinhalte. Alle Bemühungen um Veränderungen würden durch sie stranguliert, die KapVO sei ein Regulierungsinstrument für die ministerielle Bildungsverwaltung, einsetzbar für vielfältige Ziele. Jegliches Studienreforminstrumentarium müsse in Verbindung mit der KapVO gesehen werden, weil dieses sonst nicht wirksam werden könne (**29**/52 und 55 f).

Frau Prof. Dr. **Weber** kritisierte, daß in der Phase der Hochschulreform zu viele Maßnahmen allgemeinverbindlich umgesetzt worden seien. Besser wäre es gewesen, Modelle auszuprobieren, die je nach Bewährung hätten modifiziert oder übertragen werden können. So habe man die Gelegenheit verpaßt, Hochschulen auf unterschiedliche Weise zu strukturieren (**31**/38). Modellversuche dürften aber nicht mit der Auflage der Verallgemeinerbarkeit belastet werden, so Dr. **Lüthje**, da dies die Abwehrreaktion von nicht unmittelbar beteiligten Hochschulen hervorrufe. Es müsse das Recht geschaffen werden, eigene Wege zu gehen; dies ermögliche einen echten Wettbewerb (**30**/49). Frau Dr. **Schramm** ging sogar so weit, die Möglichkeit von „Sezessionen auf Zeit" aus Fachbereichen zu empfehlen, da in diesen Mehrheitsverhältnisse häufig sehr starr seien (**30**/60).

Die Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen sah Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** auch aufgrund der gängigen Berufungspraxis als sehr beschränkt an. Teamfähigkeit spiele bei den Berufungskriterien keine Rolle, Engagement für die Selbstverwaltung eine untergeordnete. Dies habe unter anderem zur Folge, daß es in der Verantwortung der einzelnen Lehrenden liege, ob und wie ein Studienangebot ein zügiges Studieren ermögliche (**32**/5 f und 137). (Zum Qualifikationsprofil von Professoren und zu den Berufungskriterien siehe auch Ziffer 7.1.1.)

In Ausfüllung ihrer inhaltlichen Empfehlungen gaben auch mehrere Experten Anregungen zur Veränderung rechtlicher Bestimmungen. Prof. Dr. **Schiedermair** sprach sich global dafür aus, den Regelungsumfang des Hochschulrahmengesetzes auf die Hälfte des jetzigen Bestands an Vorschriften zu verringern und diese auf das Grundsätzliche zu beziehen, analog solle man bei den Landeshochschulgesetzen verfahren (**30**/10, er führte dies jedoch nicht näher aus). Von der gleichen Intention getragen war der Beitrag von Frau Dr. **Schramm**, die sich dafür aussprach, im HRG nur noch Grundprinzipien zu regeln; nicht mehr erfaßt werden sollten unter anderem Mitbestimmungsfragen (**30**/84). Dr. **Lüthje** empfahl, lediglich die über Organisationsfragen entscheidenden Organe und Ebenen zu normieren und dann hochschulintern darüber entscheiden zu lassen, welche zusätzlichen organisatorischen Instrumente benötigt würden. Der Regelungsperfektionismus des HRG und der Landeshochschulgesetze habe die Gestaltungsbefugnisse der Hochschulen für ihre sehr differenzierten Organisationsbedürfnisse zu

stark eingeschränkt. Die Vorgabe einer mindestens zweistufigen Gliederung der Hochschulen sei hinreichend, auch über die Leitungsverfassung solle im Rahmen der Satzungskompetenz (Grundordnung) entschieden werden (**30**/46 f). Frau Prof. Dr. **Mayer** sprach sich dafür aus, im Rahmen einer HRG-Novelle sozusagen Öffnungsklauseln zu verankern, die insbesondere Freiräume für eine Individualisierung von Studienmöglichkeiten schaffen sollten (**29**/53).

In § 3 Abs. 2 HRG sei die Verpflichtung der Hochschulen zur Aufstellung von Frauenförderplänen als Teil ihrer Strukturplanung aufzunehmen, ergänzt um Bestimmungen über eine stützende Organisation mit klar definierten Informations-, Beteiligungs-, Kontroll- und Initiativrechten sowie der Verpflichtung, diese Organisation entsprechend auszustatten, formulierte Frau Prof. Dr. **Knab** (**32**/19, mit gleicher Intention: **Rühmkorf**, **32**/60). Eine weitergehende Konkretisierung im Sinne von Detaillierungen sei in der Rahmengesetzgebung auf Bundesebene nicht zu empfehlen. Für erforderlich hielt sie aber die Überprüfung aller Rechtsvorschriften, die Einfluß auf die Arbeitsbedingungen an den Hochschulen haben.

Um die Vereinbarkeit von Studium bzw. Berufstätigkeit an der Hochschule und Kindererziehung zu gewährleisten, empfahl Frau Prof. Dr. **Neusel** die Aufnahme der Kinderbetreuung als Pflichtaufgabe in die Studentenwerksgesetze derjenigen Länder, die das noch nicht vorsehen (**32**/105), während ein Kommissionsmitglied anregte, daß jede wissenschaftliche Institution dazu verpflichtet werden solle, im Rahmen von Planungsverfahren Kinderbetreuungsplätze nachweisen zu müssen (**32**/71).
Nur die Wiederherstellung einer Dimension von Planung sichere, so führte Herr **Köhler** aus, jenes Mindestmaß an Kontinuität, das Voraussetzung für die Qualität jeder wissenschaftlichen Arbeit sei. Um eine Verständigung über die Ziele herzustellen, die in einem Zeitraum von zehn bis fünfzehn Jahren erreicht werden sollten, und um zu verhindern, daß einzelne Bildungsbereiche gegeneinander ausgespielt würden, müßten die Planungsansätze für die Teilsysteme des Bildungswesens in einer Gesamtsicht zusammengeführt werden. Die GEW habe, weil Bildungs- und Finanzpolitiker in den zurückliegenden Jahren dazu nicht in der Lage bzw. nicht Willens gewesen seien, von sich aus einen Bildungsgesamtplan III vorgelegt, von dem sie sich eine Belebung der bildungspolitischen Diskussion erhoffe (**30**/13 ff).

Prof. Dr. **Schwärtzel** befürwortete aus der Sicht eines großen Industrieunternehmens langfristig angelegte staatliche Programme und Anreizsysteme als Voraussetzung für die Verbesserung der internationalen Konkurrenzfähigkeit (**31**/34 f).

Prof. Dr. **Schiedermair** hingegen lehnte Bildungsplanung, insbesondere auf Bundesebene, rundheraus ab. Er sah hiermit ein neues und zusätzliches System von Bedarfsfeststellungen, Regulierungen und Gremien einziehen. Dies widerspreche dem allgemein geäußerten Ziel einer Verminderung der Regelungsdichte (**30**/82). Demgegenüber führte Herr **Köhler** bestehende Mißstände beim wissenschaftlichen Nachwuchs, bei der Entwicklung einzelner Fächer und interdisziplinärer Arbeitsstrukturen sowie bei der Personalentwicklung („Professorenloch") auf das Fehlen von Planung zurück. Die Hochschulen müßten von sich aus offensiv Strukturentwicklungsplanung für ihre eigene Institution betreiben, da ihnen sonst die Initiative von den Landesregierungen aus der Hand genommen werde, wie dies auch zum Beispiel in Baden-Württemberg schon geschehen sei. Wesentlicher Bestandteil einer solchen Hochschulentwicklungsplanung müsse die Personalentwicklung sein, die insbesondere auf die Erhöhung des Frauenanteils an den Beschäftigten hinwirken müsse (**30**/94 f). Noch weiter ging der Vorschlag von Frau Prof. Dr. **Knab**, die forderte, daß die Strukturplanung der Fakultäten — orientiert am Unterschied zwischen dem Anteil weiblicher Absolventen und dem Anteil am wissenschaftlichen Personal der verschiedenen Stufen — Zielvorgaben darüber enthalten sollte, wieviele Stellen welcher Niveaus in bestimmten Fristen mit Frauen zu besetzen seien. Für den Fall der Nichterfüllung solcher Zielvorgaben sollten frauenfördernde Kompensationen nachgewiesen werden, die Einhaltung von Förderanstrengungen bei der inneruniversitären Mittelvergabe honoriert werden (**32**/16 f).

Im Anschluß an das Stichwort „Wettbewerbsbedingungen" referierte Dr. **Leuze** einige Ergebnisse, zu der die Diskussion über ein Hochschul-Ranking in der Bundesrepublik Deutschland aus seiner Sicht geführt hat. Weder die Studienortwünsche von Schulabsolventen noch statistisch ermittelte Faktoren wie Promotions-, Habilitations- oder Drittmittelquoten bzw. Publikations- oder Zitierhäufigkeit taugten zu fächerübergreifenden Leistungsvergleichen zwischen Hochschulen. Auch die zeitweise sehr beliebten Personalleiter-Befragungen erlaubten keinen zuverlässigen Rückschluß von dem Renommee einer Hochschule auf die Berufschancen ihrer Absolventen/innen. Die vom Wissenschaftsrat seit neuerem publizierten Ausarbeitungen zur fächer- und hochschulspezifischen Studiendauer taugten nicht als Indikatoren zur Qualität des Studiums. Wohl seien sie für Studienbewerber ein interessantes Orientierungsdatum und könnten für einzelne Hochschulen wichtige Hinweise zur Überprüfung von Studiengängen durch den Vergleich mit den Werten anderer Hochschulen geben. Resümierend hielt Dr. **Leuze** fest, daß alle Ansätze, die auf einen Hochschulvergleich hinausliefen, zur Desinformation führten, und daß derzeitig hochschulübergreifende Ansätze als gescheitert anzusehen seien. Eine größere Bedeutung maß er den Vorschlägen zu einem „inneruniversitären Ranking" zu. Das Ziel solcher Verfahren bestehe in einer leistungsbezogenen Mittelverteilung an die Fachbereiche, wozu aufgrund verschiedener quantitativer Meßgrößen (Höhe der Drittmittel, Quote der Drittmittel pro Hochschullehrer, Publikations- und Kongreßtätigkeit von Organisationseinheiten) Fachbereiche in eine Rangfolge gebracht würden. Auf dieser Basis sollte ein Teil der laufenden Mittel nach einem „erfolgsorientierten Schlüssel" verteilt werden. Er nannte die TU Berlin und die Universität-Gesamthochschule Essen als Beispiele für Hochschulen, an denen derart verfahren werde (**30**/132 f). Als eine Anregung für ein vergleichendes Gütekriterium für Hochschulen for-

mulierte Frau Prof. Dr. **Knab** das Ausmaß, in dem eine Hochschule die „als weiblich geltenden Qualitäten nicht nur ausnützt, sondern in ihre Maßstäbe und ihren Arbeitsstil aufnimmt und wieweit sie in Lehre und Forschung öffentliche Verantwortung für das Verhältnis der Geschlechter in der Gesellschaft wahrnimmt." (**32**/20)

5.3 Binnenstruktur der Hochschulen und Entscheidungsverfahren

Bei der Anhörung zum Thema „Frauen und Hochschule" leitete Frau Prof. Dr. **Neusel** ihr Statement mit einer organisationssoziologischen Analyse der Hochschule ein, in der sie Ergebnisse der Hochschulorganisationsforschung im Lichte der Kritik der Frauenforschung an der Hochschule darstellte. Die Hochschule sei eine Institution eigener Art, die weder über einen hierarchischen Anweisungsverlauf und festgelegte Aufgaben noch über formalisierte Kommunikationsstrukturen wie Behörden verfüge; auch die Produktions-, Effektivitäts- und Managementmaßstäbe seien nicht so eindeutig festgelegt wie in Betrieben der gewerblichen Wirtschaft. Entscheidungstheoretisch könne sie als „organisierte Anarchie" beschrieben werden, da sie ihre Zielsetzungen jeweils aus Handlungssituationen unmittelbar entwickele und so weder die Funktionsabläufe genau festgelegt seien, noch die Beteiligung der Organisationsmitglieder an der Aufgabenerfüllung konstant bleibe. Aus strukturtheoretischer Sicht könne man auch von einer föderativen Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen in den Hochschulen sprechen. Innerhalb dieser relativ flexiblen Hochschulorganisation bestehe für Akteure auch ein vergleichsweise großer Handlungsspielraum, um Entscheidungen zu treffen, Aufgaben zu definieren und Interessen durchzusetzen. Dadurch gewönnen die Hochschulmitglieder als Akteure in Entscheidungsprozessen eine relativ herausgehobenere Rolle als vergleichbare Mitarbeiter in anderen Organisationen. Die Akteure seien zuallererst Männer, die unter sich blieben, wenn es um wichtige hochschul- und forschungspolitische Entscheidungen in und außerhalb der Hochschulen gehe. Die Professoren als entscheidende Statusgruppe ließen sich in erster Linie von ihrer Fachloyalität leiten, die als Richtschnur weitaus bedeutsamer als die Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe oder zu einer politischen Fraktion sei. Insbesondere bei verteilungsrelevanten Entscheidungen werde immer wieder deutlich, daß der Hauptentscheidungsträger sich „nicht zum citoyen entwickelt hat, mit allgemeinem Interesse an der Universität, sondern eher ein in Partikularinteressen verwickelter bourgeois geblieben ist." In den Hochschulgremien stehe also an prominenter Stelle als Akteur der Professor, dessen Wertmaßstäbe und Handlungsstrategien sich zu allererst an fachbezogenen Qualitäts- und Leistungsvorstellungen der Wissenschaft, an der Zugehörigkeit zu und der Orientierung an einer Fachkultur sowie einer „Ideologie der geistigen Elite" ausrichteten (**32/ 30** ff). Neben der Frage, ob die Realität dieser Ideologie standhalte, sei insbesondere die geschlechtsspezifische Ausprägung dieser Wertmaßstäbe und Orientierungsgrößen zu diskutieren (siehe hierzu Ziffer 9).

Die Diskussion zwischen Sachverständigen und Kommission über Hochschulorganisation nahm ihren Ausgang stärker von praktischen Problemen. Grundsätzlich vertrat Frau Prof. Dr. **Mayer** die Auffassung, daß Hochschuladministration nicht mehr auf der Basis der Honoratiorenverwaltung betrieben werden könne, sondern es auch hier zu einer Ausdifferenzierung von Hochschulmanagementfunktionen und einer entsprechenden Professionalisierung kommen müsse; dies auch gerade dann, wenn man daran interessiert sei, Reformen institutionell zu sichern (**29**/55 f).

Prof. Dr. **Huth** spitzte diese Zielsetzung im Hinblick auf die Hochschulleitungen zu: Wenn man einen verstärkten Wettbewerb der Hochschulen und damit einhergehend deren eigenständige Profilierung wünsche, was im Rahmen der HRG-Novellierung immer wieder betont worden sei, dann benötige man eine starke Hochschulleitung mit entsprechender Ausstattung und angemessene rechtliche Bestimmungen über deren Amtszeit und Wiederwählbarkeit (**30**/33). Diese Intention teilte auch Dr. **Lüthje**, der sich dafür aussprach, die Hochschulleitungen durch die abschließende Zuständigkeit für alle Angelegenheiten, die sich nur auf die eigene Hochschule auswirken, nach innen und außen zu stärken. Heute stehe sie zu häufig in der Vermittlungssituation zwischen Hochschule und Staat und müsse durch intensives Bemühen vielfach staatliche Entscheidungen erst herbeiführen (**30**/48). Dr. **Leuze** war demgegenüber der Ansicht, daß die Rektorate (in Nordrhein-Westfalen) mit ausreichenden Kompetenzen ausgestattet seien, um ihre Führungsaufgabe wahrnehmen zu können. Hemmnisse bestünden allenfalls in zu engen Genehmigungsvorbehalten und langwierigen Entscheidungswegen der obersten Landesbehörden. Man solle das Augenmerk weniger auf organisatorische Einzelregelungen richten, als vielmehr sich darauf konzentrieren, auch für die Hochschulen ein „strategisches Management" zu entwickeln. In der modernen Managementtheorie verstehe man unter diesem Begriff eine Vorgehensweise, die darauf beruhe, daß die Unternehmensführung fähig sei, klare und sinnvolle Ziele zu definieren und bei den Beschäftigten die Bereitschaft zu wecken, die damit verbundenen Veränderungen mitzutragen und mitzugestalten (**30**/**129**).

Grundsätzlicher war der Einwand, den Professor Dr. **Schiedermair** formulierte, indem er feststellte, daß die Professionalisierung der Hochschulspitze und der Dekanate zu einem „neuen Typ von Verwaltungsfunktionär in der Universität" führe und so der Autonomie der Wissenschaft schwerer Schaden zugefügt würde (**30**/82). In der Leitung der Universität müsse eine angemessene Gewaltenteilung zwischen Wissenschaft und Administration herrschen, die von der Rektoratsverfassung im Gegensatz zur Präsidialverfassung gewährleistet werde. Diese Leitungsstruktur sei gekennzeichnet durch die Kooperation des „Profis in Fragen der Wissenschaft" (Rektor) und des Profis in Verwaltungsangelegenheiten (Kanzler),

ein professionalisierter Universitätsleiter werde nicht benötigt (**30**/7 und 82).

In einer längerfristig angelegten kollegialen Rektoratsverfassung (zum Beispiel auf vier Jahre) sah Dr. **Lüthje** sein Anliegen einer professionalisierten Hochschulleitung auch gut aufgehoben. Er sprach sich jedoch dafür aus, die Festlegung der Art der Leitungsverfassung den einzelnen Hochschulen im Rahmen ihrer Grundordnungskompetenz zu überlassen (**30**/89).

Das Problem mangelnder Professionalität und Langfristigkeit hielt Dr. **Lüthje** auf der Ebene der Fachbereichsleitungen für noch ausgeprägter als auf der Zentralebene. Um das Gewicht der Fachbereiche gegenüber der Hochschulleitung zu erhöhen, sei daher eine Stärkung deren Leitungsstruktur notwendig (**30**/48). Dr. **Leuze** erwartete von gestärkten Dekanen im Zusammenwirken mit den von ihm bereits jetzt als stark eingeschätzten Rektoraten eine wirksamer gestaltete Anpassung der Hochschule an sich ändernde Umweltbedingungen. Er empfahl zu prüfen, ob die Entscheidungskompetenz über Ressourcenverteilung und -einsatz innerhalb des Fachbereichs beim Dekan konzentriert werden könne. Gegenüber der jetzigen Entscheidungsstruktur, in der die negativen Auswirkungen unklarer Verantwortlichkeit und gegenseitiger Blockierung von Interessensgruppen häufig zum Tragen komme, würde eine solche Verlagerung zu sichtbarer Verantwortlichkeit und zu einer besseren Einbindung in bzw. Einwirkung auf Hochschulentwicklungs- und Entscheidungsprozesse führen. Er bezweifelte aber gleichzeitig, daß sehr viele Dekane von solchen erweiterten Kompetenzen Gebrauch machen würden (**30**/130). Einen entgegengesetzten Blickwinkel nahm Frau Dr. **Schramm** ein: Angesichts der nach ihrer Erfahrung häufig sehr starren Mehrheitsverhältnisse in Fachbereichen gewinne das Gewicht der zentralen Hochschulebene im Rahmen des universitären Machtgleichgewichtes häufig Bedeutung für Innovationsvorhaben von Minderheiten, die innerhalb eines Fachbereiches sonst nicht zum Zuge kämen (**30**/60).

Zur Mitwirkung der Dekane auf der zentralen Hochschulebene wurden zwei entgegengesetze Auffassungen vorgetragen: Prof. Dr. **Schiedermair** kritisierte, daß sich der Gesetzgeber nicht habe bereitfinden können, das Stimmrecht der Dekane in den Senaten zu gewährleisten. Keine Universität sei regierbar ohne das Votum der Dekane, die nicht als Gruppenvertreter fungierten, sondern als Stimme der Fächer und Fächergruppierungen. Das sogenannte concilium decanale sei kein geeigneter Ersatz (**30**/8). Demgegenüber plädierte Dr. **Lüthje** für eine beratende Mitwirkung der Dekane sowohl im Senat als auch im Kollegium der Dekane, für dessen Funktionieren es nach seinen Erfahrungen bedeutsam sei, daß darin nicht abgestimmt werde. Ein Stimmrecht der Dekane in dem nach Statusgruppen zusammengesetzten Senat führe dazu, daß diese als Professorenvertreter oder Fachlobby empfunden würden (**30**/49 f).

Das Hochschulrahmengesetz und die Landeshochschulgesetze, so erläuterte Dr. **Lüthje**, nutzten die Spielräume, die das Bundesverfassungsgericht hinsichtlich der Mitbestimmungsrechte aller Hochschulmitglieder gesteckt habe, nicht aus. Er plädierte für eine stärker funktionsbezogene Differenzierung der Mitbestimmungsrechte, speziell für eine stärkere Ausgestaltung studentischer Mitbestimmung in Fragen der Lehre (**30**/49). Funktional abgestufte Mitwirkungsmöglichkeiten in Kollegialorganen würde Dr. **Leuze** nicht nur aus verfassungsrechtlichen Gründen befürworten, sie böten nach seiner Auffassung aufgrund der differenzierten Zuständigkeiten die Chance, daß sachgerechte Entscheidungen getroffen würden. Je mehr eine Hochschule hochschulpolitisch bestimmt sei, um so weniger komme jedoch solchen Differenzierungen Bedeutung zu, weil dann die „über die Gruppen hinausgehenden Verbindungslinien im hochschulpolitischen Bereich" überwögen (**30**/134). Prof. Dr. **Schiedermair** setzte einen gewissen Kontrapunkt zu den vorgenannten Stellungnahmen, indem er die Mitwirkung der Studenten an der akademischen Selbstverwaltung in Frage stellte, weil diese sich nicht bewährt habe und bei den Wahlberechtigten auch auf nur geringes Interesse stoße. Ihr Zustandekommen führte er auf ein Zugeständnis der politischen Parteien an die Mitglieder ihrer Jugendorganisationen zurück. Die studentische Beteiligung an Entscheidungen in der Universität sollte besser durch die Selbstverwaltung der Studenten nach dem Fachschaftsprinzip und darüber hinaus durch eine Beteiligung an Fragen der Lehrplanabstimmung und Lehrplanbesprechung erfolgen. Überfordert seien sie „naturgemäß" in Angelegenheiten der Forschung, bei Berufungen und Habilitationen (**30**/8 f). Aber auch die derzeitigen Mitbestimmungsrechte der Professoren blieben nicht unumstritten: Dr. **Lüthje** plädierte dafür, das Stimmrecht aller Professoren eines Fachbereichs in Habilitations- und Berufungsverfahren wieder abzuschaffen, da dieses kleine Fächer der Mehrheit großer Fachgebiete unterwerfe; es stelle somit das Gegenteil einer Stärkung von Facheinfluß dar und sei außerdem beim Habilitationsverfahren verfassungswidrig, da die fachfremden Professoren nicht über die erforderliche Qualifikation verfügten (**30**/50).

Die Wissenschaftsorganisation und die Hochschulorganisation im besonderen müsse, so führte Herr **Köhler** aus, in den neunziger Jahren wesentlich von der „Kooperation gleichberechtigter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler" geprägt sein. Dies sei eine Voraussetzung dafür, daß Hochschulselbstverwaltung ihre Berechtigung behalte. Mehr Mitbestimmung im Inneren sei Voraussetzung dafür, daß sich die Hochschulen nach außen behaupten könnten (**30**/24). Diesem Anspruch kontrastierte Dr. **Leuzes** Beschreibung des Ist-Zustandes: Der gegenwärtige reale Einfluß von Kollegialorganen auf die Entscheidungsfindung der Hochschule sei gering, da diese aus sich heraus nicht in der Lage seien, Perspektiven zu entwickeln. Die einzelnen Interessengruppen — sowohl Statusgruppen als auch Fachbereichs- bzw. Fakultätsgruppen — blockierten sich wechselseitig. Daher würden Entscheidungen in informellen Gesprächen vorbereitet; in diesen sei der Einfluß der Fachvertreter bei Hochschulen mit einem breiten Fächerspektrum relativ gering (**30**/134).

In weiterer Ausführung seines Votums, dem Fachprinzip wieder mehr Geltung zu schaffen, plädierte

Prof. Dr. **Schiedermair** für eine Wiederherstellung der Fakultäten. Mit dem Übergang zur Fachbereichs-Universität sei der internationale Standard verlassen worden, eine „Zertrümmerung der Fächer" müsse konstatiert werden. Die Schaffung größerer Einheiten, deren Zuschnitt nach fachlichen Gesichtspunkten — über administrative und organisatorische Fragen hinaus — ein schwieriges Problem darstelle, sei eine Voraussetzung für Interdisziplinarität, da sich die Fächer im Alltag der Universität begegnen müßten (**30**/7 f). Dr. **Leuze** riet hingegen davon ab, die Fachbereichsorganisation in Frage zu stellen. Die Übernahme aller Funktionen der Fachbereiche durch größere Fakultäten sei nicht möglich, da zum Beispiel die Entscheidung über den Ressourceneinsatz von Instituten zu übernehmen wäre; diese seien aber an jüngeren Hochschulen gar nicht flächendekkend vorhanden. Darüber hinaus sollten die Hochschulen weiterhin die Möglichkeit behalten, wissenschaftliche Einrichtungen zu schaffen, wo sie es für zweckmäßig hielten (**30**/**129** f). In diesem Bereich wollte Dr. **Lüthje** die Entscheidungsfreiheit der Hochschulen erweitert wissen: Alle Organisationsentscheidungen, die über die Zweistufigkeit der Hochschulorganisation (Fachbereichsebene und zentrale Ebene) hinausgingen, sollten in die Grundordnungskompetenz der Hochschulen gelegt werden (**30**/46 f).

5.3.1 Frauenbeauftragte

Die Aussagen der Sachverständigen zur Institutionalisierung einer Interessenvertretung für Frauen sind aus dem Kontext der Darstellung der Ziffer 9 gelöst worden, weil der inhaltliche Zusammenhang mit den Fragen der Hochschulselbstverwaltung stärker herausgestellt werden sollte. Die Forderung nach Einrichtung des Amtes einer Frauenbeauftragten wurde einhellig unterstützt. Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** führte die Notwendigkeit zu dessen Schaffung unter anderem auf drei Lücken im Personalvertretungsrecht zurück:

— Die Personalvertretung sei für die Mehrheit der Hochschulmitglieder gar nicht zuständig, weder für Studentinnen, noch für wissenschaftliche Assistentinnen, noch für Professorinnen;

— der einschlägige Schutzparagraph gegen geschlechtsspezifische Diskriminierung gelte ausschließlich für die schon Bediensteten einer Hochschule, biete also keine Basis für das Eintreten für eine Erhöhung des Anteils der Frauen an den Beschäftigten oder gegen eine mögliche Diskriminierung von Bewerberinnen;

— die Intervention eines Personalrats setze eine direkte persönliche Diskriminierung voraus, strukturelle, also indirekte Diskriminierung sei davon nicht berührt.

Aus diesen Defiziten leitete sie drei Typen von Aufgabengebieten ab:

(1) Interessensvertretung für Frauen analog zur Arbeit des Personalrates, aber mit breiterer Zuständigkeit und anderen Anlässen;

(2) Beratung von Frauen zur Abhilfe gegen Diskriminierung, zur Karriere- und beruflichen Entwicklung sowie in institutioneller und psychologischer Hinsicht;

(3) helfende Eingriffe in die Verwaltung bei der Schaffung von frauen- und familienfreundlichen Regelungen (Präsenzpflicht, Teilnahme der Kinder von Bediensteten in Bezug auf Mensa-Essen usw.).

Die genannten Aufgaben sollten von einer hauptamtlich Beschäftigten wahrgenommen werden, die als Angestellte im höheren Dienst mit einer hohen Einstufung in der Hierarchie der Verwaltung oder aber als Akademische Rätin mit entsprechender Stellenbeschreibung geführt werden sollte (**32**/9 f und 144 f).

Ministerin **Rühmkorf** berichtete über die vorgesehenen Regelungen im damaligen Entwurf zu einem neuen Landeshochschulgesetz Schleswig-Holstein. Dieser Entwurf sehe vor, hauptamtliche Frauenbeauftragte an Hochschulen mit mehr als 1.000 Bediensteten (einschließlich des nichtwissenschaftlichen Personals) einzusetzen sowie nebenamtliche Frauenbeauftragte in Fachbereichen, Kliniken und kleineren Hochschulen zu berufen, die teilweise von ihren Dienstpflichten entlastet werden sollten. Den Frauenbeauftragten seien im erforderlichen Umfang Räume, Mittel für ihren Geschäftsbedarf und Personal zur Verfügung zu stellen (**32**/60 f). Skeptisch äußerte sich Frau Prof. Dr. **Neusel** gegenüber der Ausgestaltung des Amts der Frauenbeauftragten als hauptberufliche Tätigkeit, weil dieses für die Inhaberinnen nur eine berufliche Perspektive „als Funktionärin" eröffne. Sie plädierte demgegenüber für ein Wahlamt mit einer vollen Entlastung vom Hauptamt, als eine Art Parallelmodell zum Personalrat. In dieser Weise werde es auch von der Gesamthochschule Kassel praktiziert. Kandidatinnen für das Amt der Frauenbeauftragten würden von einer Frauenvollversammlung vorgeschlagen, von einem nach Statusgruppen paritätisch besetzten Frauenrat gewählt und sodann vom Präsidenten berufen. Die Angehörigen des Frauenrates seien von ihren Ämtern teilentlastet; die wissenschaftliche Einrichtung, der die Frauenbeauftragte entstamme, erhalte befristet für deren Amtszeit zur Kompensation eine Zeitangestelltenstelle (**32**/101 und **132**).

Als weiteres Modell brachte Frau Prof. Dr. **Knab** das eines Wahlamtes ein, besetzt mit einer Wissenschaftlerin (in der Regel wohl eine Professorin), die für dieses Amt eine Deputatsermäßigung erhalten und von einem Stab von Mitarbeiterinnen unterstützt werden solle (an großen Hochschulen zwei BAT II a-Stellen und eine Schreibkraft). Entscheidend für ihre Tätigkeit sei, daß die Frauenbeauftragte und die Mitglieder von Frauenkommissionen in den Lehr- und Forschungsbetrieb eingebunden blieben, da ohne diese Wechselwirkung ihre Bemühungen steril würden. (Für die Gewährleistung der Integration sprach sich auch Frau **Lagger** aus, die außerdem eine Deputatsermäßigung und ergänzende Sachmittel für notwendig hielt; **32**/110). Ebenso sei es im Interesse einer Vernetzung der verschiedenen Frauentätigkeits-

bereiche an Hochschulen wichtig, so Frau Prof. Dr. **Knab** weiter, daß es zu der von ihr beschriebenen Verknüpfung von nebenamtlicher Tätigkeit der Frauenbeauftragten als Wahlamt — sowie dem damit verbundenen Personalwechsel — und hauptberuflicher Tätigkeit der Stabsstelle komme (**32**/18 f und 128). Dagegen sei eine Ausdehnung des Zuständigkeitsbereichs der Universitäts-Frauenbeauftragten auf den Bereich der nichtwissenschaftlichen Mitarbeiterinnen nicht nötig, wohl aber die „Kooperation mit den für das nichtwissenschaftliche Personal Zuständigen in Fragen der Arbeitsbedingungen." (**32**/158 a)

Gegen die Konstruktion einer Frauenbeauftragten auf Zeit, wahrgenommen durch eine Professorin, äußerte Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** große Bedenken: Da viele Hochschullehrerinnen die einzige Frau in ihren Studiengängen seien, könne eine Verringerung ihrer Dienstpflichten kaum erwogen werden. Außerdem seien sie von ihrer Vorbildung her auch nicht unbedingt die geeignetsten Personen für die Wahrnehmung eines derartigen Amtes (**32**/125 f). Frau Prof. Dr. **Knab** stimmte ihr insofern zu, als sie formulierte, daß verhindert werden müsse, daß diese Tätigkeit zur „Beschäftigungstherapie für Frauen" werde und sie daran hindere, wissenschaftlich aktiv zu sein. Deshalb sei es wichtig, darauf zu insistieren, daß Frauenförderung eine Aufgabe der gesamten Universität sei (**32**/128). Ministerin **Rühmkorf** berichtete, daß sie aufgrund ihrer Gespräche mit Hochschullehrerinnen den Eindruck gewonnen habe, daß die wenigen frauenpolitisch Engagierten ihre Zeit nicht für Gremienarbeit investieren könnten. Es sei daher „fast schon Utopie", eine ausreichende Anzahl von entsprechend motivierten Hochschullehrerinnen zu finden, die ein solches Wahlamt abwechselnd wahrnehmen könnten (**32**/126 f).

Die Fakultäten bzw. die Fachbereiche, so führte Frau Prof. Dr. **Knab** aus, seien die entscheidende Ebene für die Frauenförderung, zentrale Instanzen hätten vor allem eine unterstützende Funktion. Damit sie wirksam werden könne, müsse diese gesetzlich vorgeschriebene Selbstverwaltungsaufgabe der Hochschulen auch durch die aktive Beteiligung aller Hochschulangehörigen getragen werden (**32**/19). Für die Frauenförderung bestehe eine Verantwortlichkeit des gesamten Kollegiums, ergänzte Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** zustimmend (**32**/126). Sie betonte dennoch, daß die Tätigkeit der Frauenbeauftragten der „ausführenden Verwaltung" und nicht der Selbstverwaltung der Hochschulen zuzuordnen sei (**32**/146). Die Erfahrungen mit den „affirmative actions" in US-Amerikanischen Firmen zeige, so erläuterte Ministerin **Rühmkorf**, daß die Unterstützung durch die Firmenleitung entscheidend für den Erfolg sei, dementsprechend müßten die Frauenbeauftragten unbedingt die Unterstützung der Hochschulgremien und -organe erhalten. Zur Stärkung der Stellung der Frauenbeauftragten gegenüber diesen Gremien sehe der Entwurf des schleswigholsteinischen Hochschulgesetzes ein Widerspruchsrecht mit aufschiebender Wirkung vor (**32**/59 und 61). Aus dem Bericht der Arbeitsgruppe „Frauen in Forschung und Lehre" des Landes Baden-Württemberg trug Frau **Lagger** demgegenüber die Empfehlung vor, die Ausgestaltung des Amts der Frauenbeauftragten den Hochschulen selbst zu überlassen und dabei darauf zu achten, daß die Freiheit von Forschung und Lehre gewahrt bleibe und daß eine derartige Institution nicht überdimensioniert werde. Die Arbeitsgruppe habe allerdings ergänzend empfohlen, den Hochschulen auf Antrag Lehrauftragsmittel als Ersatz für die Teildeputatsermäßigung der Frauenbeauftragten zur Verfügung zu stellen und die Frauenbeauftragte als nichtstimmberechtigtes Mitglied des Senats vorzusehen (**32**/23 f).

Neben dem Amt der Frauenbeauftragten, die quasi den Status einer gewählten Ombudsfrau besitze, seien noch weitere Möglichkeiten der Vertretung von Fraueninteressen bzw. ihrer institutionellen Umsetzung denkbar oder würden bereits praktiziert, berichtete Frau Prof. Dr. **Neusel**. An der Gesamthochschule Kassel gebe es eine Frauenreferentin beim Präsidenten, deren Aufgabe die Entwicklung innovativer Vorschläge für Maßnahmen zur Frauenförderung sowie deren Umsetzung innerhalb der Verwaltung sei. Einen weiteren Ansatz stelle der Vorschlag zur Schaffung des Amtes einer Ressort-Vizepräsidentin für Frauenangelegenheiten dar. Dessen Verwirklichung setze allerdings eine entsprechende Änderung der Landeshochschulgesetze voraus (**32**/132 f).

6. Finanzierung von Studium, Lehre und Forschung

6.1 Förderung der Lehre

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Steuerungsmechanismen im Hochschulsystem (siehe Ziffer 5.2) und über die Hochschullehre (siehe Ziffer 2.1) nahm das Ziel der Förderung der Lehrfunktion der Hochschulen eine besonders wichtige Stellung ein; die Debatte wird daher gesondert dargestellt. Die Ausführungen sind diesem Abschnitt zugeordnet, da sich die vorgeschlagenen Förderinstrumente im wesentlichen materieller Anreize bedienen sollen.

Forschung, Lehre und Dienstleistungen seien gleichrangige und miteinander zu verbindende Aufgaben der Universitäten, in anderer Gewichtung auch der übrigen Hochschularten, so erläuterte Prof. Dr. **Berchem** den Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Nach einer Phase der Einstufung als Lehranstalt tendiere man gegenwärtig dazu, die Universitäten in erster Linie als Forschungsanstalten aufzufassen. Die Universitäten müßten jedoch alle drei Aufgaben gleichzeitig erfüllen, um nicht ihr Charakteristikum zu verlieren. Daraus sei die Schlußfolgerung zu ziehen, daß der Stellenwert der Lehre im Selbstverständnis und in den Steuerungsmechanismen des Hochschulsystems gestärkt werden müsse (**29**/4). Auch Dr. **Lüthje** urteilte, daß die Lehre in der Prioritätenbewertung der Universitäten (im Unterschied zu den Fachhochschulen) zu stark hinter der Forschung zurückstehe. Sie werde häufig als Aufgabe nicht einmal „wahrgenommen"

im Sinne von „gesehen", obwohl sie natürlich erfüllt werde (**30**/42). Auch im Wettbewerb um Ressourcen spiele die Lehre im bundesdeutschen Hochschulsystem keine Rolle, eine Evaluation finde nicht statt. Die Stärkung des Stellenwerts der Lehre in den Universitäten erfordere erhebliche und dauerhafte Anstrengungen. Die Verbesserung der Lehrqualität sei nur als Prozeß vorstellbar, der seine Mittel und Wege suche und entwickele. Als eine Art institutionelle Hilfe, verbunden mit der Aufbringung zusätzlicher Finanzmittel, schlug er die Errichtung einer deutschen Lehrgemeinschaft oder auch „Akademie der Hochschulen" vor, die durch Anreize und gezielte Ermutigung motivieren und Ressourcen zur Verbesserung der Lehre bzw. für Lehrinnovationen zur Verfügung stellen solle. Vielfältige Formen der Förderung sollten nicht vorab festgelegt, sondern im Laufe der Zeit entwickelt und verändert werden. Wichtig sei, daß Lehrinnovationen nicht wie die bisherigen Modellversuche mit dem Gebot der Verallgemeinerung belastet, sondern Möglichkeiten für eine Vielfalt unterschiedlicher Wege eröffnet würden. Eine solche Förderinstanz sei als Selbstverwaltungseinrichtung aller Hochschulen zu verfassen und solle von Bund und Ländern gemeinsam finanziert werden (**30**/48 f).

Frau Prof. Dr. **Mayer** richtete ihr Augenmerk auf die Förderinstrumente zur Verbesserung der Lehre: In Analogie zu den Anreizen, die die Forschungsentwicklung durch Förderprogramme erfahren habe, solle ein Modellversuchsprogramm Verbesserungen im Bereich der Lehre auf breiter Basis initiieren und fördern. Als Schwerpunkt empfahl sie den Bereich der interdisziplinären Studien, insbesondere die fachübergreifende Lehre in Ingenieurstudiengängen; es sei aber auch an die Entwicklung eines Instrumentariums zur Förderung von „Selbstentrümpelungsaktionen" zu denken (das heißt die Entfernung der für überflüssig gehaltenen Lehrveranstaltungen aus den Studienordnungen). Vorreiter-Aktivitäten von Hochschulen sollten auf diese Weise honoriert werden, entscheidend sei jedoch, daß ein solches Förderinstrumentarium mit der Kapazitätsverordnung harmonisiert werde; deren kritische Überprüfung sei eine wichtige Voraussetzung für die Konzipierung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre (siehe hierzu auch Ziffer 5.2). Anregungen für Förderinstrumente könne man in den USA erhalten, beispielsweise hinsichtlich der Entwicklung einer technischen Grundbildung (**29**/70 f).

Die bestehende Berufungspraxis und die Verbeamtung von Hochschullehrern, erläuterte Frau Prof. Dr. **Hagemann-White**, wirkten strukturell gegen ein Engagement in der Lehre, das auch durch Verwaltungsvorgaben nicht gefördert werden könne. Sie empfahl daher die Schaffung positiver Anreize im Sinne der Zuweisung von frei verfügbaren Sach- und Personalmitteln zur Belohnung für ein Engagement in der Lehre bzw. für eine gute Lehre (**32**/6). In diese Richtung gingen auch die Überlegungen von Frau Dr. **Schramm**, die die Einrichtung zentraler Fonds für die Weiterentwicklung der Lehre auf Landesebene vorschlug, die insbesondere für die Förderung kooperativer Lehrformen verwendet werden sollten; wichtig sei die Anregung von Vorbildern (**30**/59, positiv zur zielgerichteten Kooperation auch: **Lüthje**, **30**/42).

Von einem Mitglied der Enquete-Kommission wurde der Hinweis auf die Probleme der Anrechnung unterschiedlicher Lehrveranstaltungsformen auf das Lehrdeputat und der Verteilung von Lehrbelastungen auf die Statusgruppen gegeben und angeregt, zu überlegen, wie tutoriale Formen der Lehre und Kleingruppenarbeit bessergestellt werden könnten (**29**/101). Die Frage der Verteilung der Lehrbelastung war auch für Frau Prof. Dr. **Mayer** ein entscheidender Ansatzpunkt für ein Anreizsystem. Sie vertrat die Ansicht, daß die Möglichkeit, mit Studenten in einem Tutorium zusammenzuarbeiten, für viele Hochschullehrer attraktiv wäre; eine generelle Lehrentlastung zur bessere Vorbereitung solcher Veranstaltungen hielt sie jedoch für kontraproduktiv, da sie dann Teil des „Privilegiensystems" der Hochschullehrer würde. Die Gewährung von Lehrentlastung und die Zuweisung zusätzlicher Hilfskraftmittel müßten daher an die Durchführung neuer Lehrmodelle gebunden bleiben (**29**/118 f). Herr **Köhler** verallgemeinerte diese Aussage und formulierte, Vergünstigung für die Erfüllung von Lehraufgaben, wie zum Beispiel Deputatsnachlässe, dürfe es nur im Zusammenhang mit Experimenten geben; die Wahrnehmung der Grundaufgaben müsse mit den Grundgehältern abgegolten sein (**30**/16). Er ergänzte, daß bei Empfehlungen zu einer Differenzierung von Gehaltszahlungen häufig vergessen werde, daß es in dem wahrscheinlichen Falle konstanter Gesamtmittel zu einer Umverteilung komme und es somit Gewinner und Verlierer geben müsse (**30**/94).

Leistungsanreize für die Lehre wollte Prof. Dr. **Schiedermair** als individuelle finanzielle Prämierung ausgestaltet sehen. Weil die Lehre im Berufsweg der Professoren nicht im Vordergrund stehe, solle man ein Prämiensystem ins Auge fassen (**30**/10). Angesichts der hohen Studentenzahlen und der sich dadurch auf Dauer ergebenden hohen Lehrnachfrage empfahl er speziell die Schaffung einer nach Stundenzahl und Vergütungsgruppe bemessenen Lehrzulage. Diese solle auch für Lehrleistungen über das Lehrdeputat hinaus gezahlt werden. Von solchen Anreizen sei zu erwarten, daß sich die Hochschullehrer wieder stärker in der Lehre engagierten und damit zu einer dauerhaften Senkung der Studienzeiten beitrügen (**30**/113). Die Zahlung möglicher Zulagen wollte Dr. **Lüthje** von einer positiven Bewertung der Lehre durch die Studierenden abhängig machen. Er regte an, zum Beispiel in Anlehnung an die Bildungsscheckidee von Prof. Dr. Edding, viel Bewertungskompetenz in die Hände der Studierenden zu legen (der/die Studierende verfügt über einen Fonds öffentlicher Mittel, die er/sie der Bildungsstätte bzw. dem Hochschullehrer seiner Wahl unbar zugute kommen lassen kann; **30**/90). Die Umsetzung einer solchen Idee konnte sich Prof. Dr. **Berchem** so vorstellen, daß die notwendigen Mittel den Studierenden aus dem Aufwuchs vorgesehener Besoldungserhöhungen zur Verfügung gestellt würden (**29**/89). Frau Dr. **Schramm** wollte demgegenüber den Studierenden zwar die Beurteilung der Lehre überlassen, die Zahlung von Zulagen, aufbauend auf einer „relativ niedrigen Ebene von Besoldung", jedoch von

staatlichen Regelungen abhängig machen (**30**/85). (Die Empfehlungen zu künftigen Gestaltung der Hochschullehrerbesoldung finden sich in Ziffer 7.2.)

Prof. Dr. **Ropohl** äußerte sich sehr skeptisch gegenüber allen Überlegungen, Lehre über ein Anreizsystem fördern zu wollen. Die ihm bekannten Anreize lägen im Bereich von Geld, Macht und Ehre und könnten somit nicht für die Lehre wirksam werden. Eine gewisse Hoffnung wollte er nur auf die Kritikfähigkeit der Studierenden setzen. Er empfahl hierzu, die Studierenden die Qualität der Lehrveranstaltungen, in Anlehnung an die Ansätze zu einer Vorlesungskritik in der Frühphase der Hochschulreform, hochschulöffentlich beurteilen zu lassen (**29**/121 f). Auch Herr **Köhler** empfahl ein überarbeitetes System der Lehrveranstaltungskritik und schlug ergänzend vor, die Hochschulen dazu zu verpflichten, analog zum Forschungsbericht einen Verbleibsbericht über die Hochschulabsolventen vorzulegen, der auch eine wichtige Rückmeldung über Lehrerfolge bzw. -mißerfolge darstellen könne (**30**/92).

6.2 Forschungsförderung

Die Mechanismen der Forschungsförderung zeichneten sich in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zu vielen anderen Staaten durch große Pluralität aus, stellte Prof. Dr. **Markl** einleitend fest. Für fast jedes Forschungsthema und fast jede Forschungsrichtung gebe es unterschiedliche Wege der Finanzierung bzw. Trägerschaft, um die man sich bemühen könne. Im Laufe der Jahrzehnte hätten sich aber die Gewichte zwischen den verschiedenen Sektoren verschoben, insbesondere sei der wachsende Anteil der Industrieforschung unverkennbar. Innerhalb des öffentlich finanzierten Sektors müsse man aus der Sicht der Hochschulen insbesondere hervorheben, daß die Mittel für Projekte freigewählter Themenstellungen knapper geworden seien als diejenigen, die mit ganz bestimmten Vorgaben von seiten der Geldgeber verbunden seien (**31**/9). Auch Frau Prof. Dr. **Weber** wies darauf hin, daß die Möglichkeiten zur „spontanen Forschung" sich nicht proportional zu denen für „gelenkte Forschung" entwickelt hätten, was die Innovationsfähigkeit der Wissenschaft verringere. Es werde das erforscht, was auf der Hand liege. Der einzelne Wissenschaftler könne es sich aber im Interesse der Aufrechterhaltung seiner Arbeitsmöglichkeiten nicht erlauben, solche Mittel nicht zu beantragen (**31**/36). Die aufgrund des relativen Mittelrückgangs und der gestiegenen Zahl von Anträgen deutlich angewachsene Ablehnungsrate bei der DFG werde, so Prof. Dr. **Markl**, in den Hochschulen zunehmend als Ausdruck einer Verknappung der Mittel für freie Forschung empfunden (**31**/10). Die Gefahr einer Abhängigkeit von industriellen Forschungsgeldern sehe er aber nicht, da es bei deren Anteil von etwa 20 % an den gesamten Drittmitteln noch genügend Möglichkeiten zum Ausweichen auf andere Finanzierungsquellen gebe. Bedenklich könne es nur dann werden, wenn die DFG „noch weiter schwach" werde und so stärker die Notwendigkeit zu einem Ausweichen auf industrielle Drittmittel entstünde. Derzeit gebe es durchaus verbreitet Hochschullehrer, die nach Lage ihres Erkenntnisinteresses entweder öffentliche oder private Drittmittel einwürben (**31**/56).

Im Hinblick auf die künftige Entwicklung müsse dafür Sorge getragen werden, so forderte Prof. Dr. **Markl**, daß durch Bereitstellung ausreichender Mittel für die verschiedenen Förderverfahren die plurale Forschungsförderungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland erhalten bleibe. Dies verlange insbesondere eine Stärkung der DFG. Damit deren Förderkonzept weiter funktionieren könne, seien die Länder dazu aufgerufen, in den Hochschulen eine Grundausstattung vorzuhalten bzw. wiederherzustellen, die es Wissenschaftlern erlaube, mit Bordmitteln größere Vorhaben vorzubereiten, mit denen sie sich dann an Mittelgeber wenden könnten (**31**/10). Das internationale Interesse am Forschungsförderungssystem der Bundesrepublik Deutschland — zum Beispiel aus Osteuropa und Ostasien — zeige ihm, so Prof. Dr. **Markl** weiter, daß das hauptsächlich auf die Hochschulen ausgerichtete Konzept der DFG erhalten und gestärkt werden müsse (**31**/11).

An den Fachhochschulen komme es darauf an, erläuterte Prof. Dr. **Huth**, durch eine Verbesserung der Grundausstattung die Drittmittelfähigkeit erst einmal herzustellen bzw. zu verbessern (**30**/34). Diese Notwendigkeit beziehe sich sowohl auf den Bereich der sachlichen Ausstattung als auch auf den der personellen Voraussetzungen. Zu denken sei etwa an die Schaffung von Stellenpools auf zentraler Hochschulebene, die es den Professoren ermöglichen sollten, an Projekten der angewandten Forschung und Entwicklung mitzuwirken (**30**/**31**).

Das bundesdeutsche Forschungsförderungssystem wurde jedoch nicht von allen Experten gleichermaßen uneingeschränkt positiv beurteilt. Prof. Dr. Dr. **Altner** bemängelte, daß das Instrumentarium insgesamt zu stark auf die Förderung spezieller Vorhaben ausgerichtet sei. Insbesondere die Förderungskriterien der DFG und ihre Gutachter orientierten sich immer noch am „klassischen eingeengten, durchaus bewährten Maßstab fachbezogener, spezifischer Effektivität", der jedoch den aktuellen Problemlagen nicht mehr gerecht werde. Notwendig sei, daß sich die DFG einem Diskurs darüber stelle, „was interdisziplinäre Wissenschaft und was effektive Wissenschaft heute ist" (**31**/85 f). Dies wäre ein Beitrag zu der von ihm geforderten förderungspolitischen Zwischenbilanz für die Bundesrepublik Deutschland, in der die verschiedenen Instrumente der Forschungsförderung vergleichend evaluiert werden sollten (**31**/16). Prof. Dr. **Meyer-Abich** bemängelte am Förderkonzept der DFG vor allem, daß dieses an der Einteilung der Wissenschaften orientiert sei, die nicht mehr der der Problemlagen entspreche. Die Ressortforschung trage diesem Sachverhalt unterdessen stärker Rechnung, und insbesondere seien in diesem Zusammenhang die von Enquete-Kommissionen des Bundestages vergebenen Aufträge im Bereich der problemorientierten interdisziplinären Forschung positiv hervorzuheben (**31**/21).

Gegenüber dieser Kritik bestand Prof. Dr. **Markl** darauf, daß die Forschungsförderung der DFG dem „bottom-up-Prinzip" verpflichtet sein müsse und

nicht inhaltlich steuern könne. Die Initiative für bestimmte Forschungsvorhaben müßte von den Wissenschaftlern ausgehen und könnte nicht von der DFG vorgegeben werden. Hier seien Stiftungen und die Ressortforschung in einer anderen Situation und könnten gezielt zu Forschungsaktivitäten auf bestimmten Feldern einladen. Man solle aber die Aktivitäten der DFG im Bereich der fächerübergreifenden Forschung nicht unterschätzen: Es gebe viele Programme, in denen Biologen oder Ingenieure mit Medizinern oder verschiedene Disziplinen der Naturwissenschaften zusammenarbeiteten; im Bereich der Kognitionswissenschaft seien über ein Schwerpunktprogramm Philosophen, Psychologen und Neurowissenschaftler zusammengeführt worden (**31**/ 53 f). Eine deutliche Gegenposition zu **Altner** und **Meyer-Abich** vertrat Frau Prof. Dr. **Weber**, die darauf bestand, daß ein gesellschaftlicher Einfluß auf die Formulierung von Forschungsfragen, auch im Interesse des Erhalts der Innovationsfähigkeit der Wissenschaft, nur bei einem begrenzten Teil der Ressourcen zugelassen werden könne (**31**/39).

Frau Prof. Dr. **Nowotny** legte dar, daß das Forschungsförderungssystem der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Rahmen unter anderem aufgrund der Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Wissenschaftler sehr positiv beurteilt werde. Es habe jedoch in den letzten Jahren gleichzeitig eine Internationalisierung und eine Regionalisierung der Forschungsförderung stattgefunden; beide Prozesse hätten die nationalstaatliche Ebene, auf der auch die Selbstverwaltungselemente angesiedelt seien, geschwächt. Durch eine verbesserte Informationspolitik müsse die Voraussetzung für eine Beteiligung in beiden Bereichen geschaffen werden. Darüber hinaus empfahl Frau Prof. Dr. **Nowotny**, auf europäischer Ebene neben der Förderung durch die EG-Kommission zu einem weiteren Fördermechanismus zu kommen, vor allem für den Bereich der Grundlagenforschung, der „größere Autonomie bei der Mittelvergabe" zulasse; einen möglichen Rahmen hierfür könne die European Science Foundation (ESF) abgeben (**31**/4). Auch Prof. Dr. **Markl** sah in der ESF eine Möglichkeit, eine stärker subsidiär orientierte Form der Vergabe öffentlicher Forschungsmittel — ergänzend zu den EG-Programmen — zu installieren. Ein Teil der europäischen Mittel solle besser von einer Organisation vergeben werden, die von der Wissenschaft selbst getragen werde und nach Qualitätskriterien vorgehe (**31**/10 f).

Frau Prof. Dr. **Weber** stufte die Bedeutung der EG-Förderung für die Hochschulforschung als gering ein und führte die geringere bundesdeutsche Repräsentanz auch auf das Übergewicht französischer und britischer Beamter in der Brüsseler Bürokratie zurück (**31**/37). Hochschulinstitute seien bislang in EG-Projekten fast nur im Huckepack-Verfahren gemeinsam mit Großunternehmen zum Zuge gekommen, erläuterte Prof. Dr. Schwärtzel, da das aufwendige und stark bürokratisierte Antragsverfahren für kleinere Organisationseinheiten einen viel zu hohen Aufwand erfordere. Für Industrieunternehmen sei eine Teilnahme an diesen Vorhaben unumgänglich, da in ihnen „wichtige Festlegungen im Vorstandardisierungsraum" neuer Technologiefelder getroffen würden. Aus Sicht der Hochschulforschung sei es jedoch extrem gefährlich, die nationale Förderung durch die öffentliche Hand zugunsten europäischer Förderung zurückzufahren (**31/30**). Prof. Dr. Dr. **Altner** empfahl, darauf zu achten, daß es auf EG-Ebene nicht zu einem Zentralismus komme, durch den potente Großforschungseinrichtungen das Gros der Mittel abschöpften und kleinere Forschungseinrichtungen, insbesondere solche, die querliegend zu den aktuellen Förderschwerpunkten arbeiteten, leer ausgingen (**31**/16 f).

Im Rahmen der staatlichen Fürsorge und Förderpolitik müsse auch ein Teil der Kosten für die „Ausreifung einer Technologie" aufgebracht werden, da dies im allgemeinen die Kraft eines einzelnen Unternehmens übersteige, urteilte Prof. Dr. Schwärtzel. Falls dies nicht geschehe, bestehe die Gefahr extremer Konzentrationsschübe, da dann die Konzerne gezwungen wären, diese Vorleistungen aus ihrer Wertschöpfung aufzubringen. Eine derartige staatliche Förderung müsse natürlich von einem gesellschaftlichen Konsens getragen werden (**31**/72).

Prof. Dr. **Markl** äußerte sich zur Frage der Standards, die bei der Abwicklung von Drittmittelprojekten privater Geldgeber einzuhalten seien. Dabei komme es darauf an, die Unabhängigkeit der Hochschul-Wissenschaft zu erhalten, die überhaupt erst rechtfertige, daß der Staat sie in so hohem Umfange finanziere. Dies bedinge, daß alles, was in Hochschulen mit öffentlichen Mitteln erreicht werde, auch für jederman zugänglich gemacht werden müsse. Bei einer privaten Mitfinanzierung könne es lediglich eine Vorzugsauswahl bei der Nutzung gefundener Patente geben (**31**/14). (Die Problematik der Wahrung der Unabhängigkeit der Wissenschaft und ihrer Verantwortung ist ausführlicher in Ziffer 4.2 dargestellt.)

Die Expertinnen der Anhörung „Frauen und Hochschule" erhoben einige Forderungen zur frauenfreundlichen Ausgestaltung der Forschungsförderung. Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** plädierte sowohl aus Gründen der großen Widerständigkeit der Hochschulen als auch aus inhaltlichen Gründen für eine systematische Unterstützung der außeruniversitären Forschung von Frauen. Konkret sprach sie sich für eine besondere Förderung, unter Einschluß einer Infrastruktur-Komponente, für diejenigen Forschungseinrichtungen aus, die einen Frauenanteil von mindestens 50 % auf allen Ebenen erreichen. Daneben solle ein spezifisches Forschungsförderungsprogramm für Wissenschaftlerinnen sowie für Frauenforschung aufgelegt werden, dessen Abwicklung jedoch über eine erfahrene Forschungsförderungseinrichtung erfolgen solle, der diese Mittel gesondert zugewiesen werden müßten (**32**/12 und 118). Dies unterstützte auch Frau Prof. Dr. **Knab**, die darüber hinaus die Finanzierung von Anlaufphasen, die Schaffung einer Grundausstattung und die Institutionalisierung durch Professuren für notwendig hielt. Die Integration dieser Stellen in die Fächer sei der Gründung eigener Institute vorzuziehen, um die von der Frauenforschung in Gang gebrachte Auseinandersetzung mit den Grundpositionen verschiedener Disziplinen zu intensivieren (**32**/18). Solche Sonderprogramme, insbesondere in Form von Stipen-

dienprogrammen zur Förderung von Wissenschaftlerinnen, seien jedoch abzulehnen, wenn sie dazu beitrügen, daß Frauen in Normalverfahren nicht mehr berücksichtigt würden. Von Nutzen könnten sie nur sein, wenn sie einen raschen Qualifikationsschub in Mangelbereichen ermöglichten — also derzeit etwa im Hinblick auf die Mitte der neunziger Jahre freiwerdenden Professuren (**32**/16). Frau Prof. Dr. **Neusel** ergänzte in diesem Sinne, daß Frauen nicht von einem Sonderprogramm zum anderen bzw. von einem Stipendium zum anderen verwiesen werden dürften, sondern ihnen echte Chancen für längerfristige Stellen verschafft werden müßten (**32**/57).

6.3 Personalbedarf, Grundausstattung und Gemeinschaftsaufgaben

In Ziffer 8 der Hochschulauswertung im Zwischenbericht ist die Entwicklung der Personal- und Mittelausstattung der Hochschulen seit Mitte der siebziger Jahre dargestellt. Die Enquete-Kommission hatte daher die Sachverständigen um ihre Meinung zum zukünftigen Bedarf gefragt. Gegründet auf seine Überlegungen über die zukünftige Entwicklung der Studierendenzahlen (siehe Ziffer 1.4), hielt Dr. **Lüthje** eine Erweiterung der räumlichen Kapazitäten der Hochschulen auf eine Million flächenbezogene Studienplätze innerhalb der nächsten fünf Jahre für machbar und geboten. Dieser Zuwachs solle nachfragebezogen auf die verschiedenen Hochschularten aufgeteilt werden. Über den Umfang eines gegebenenfalls notwendig werdenden weiteren Ausbaus der Hochschulen solle man sich während dieses Zeitraums Klarheit verschaffen (**30**/45 f). Für den Fachhochschulbereich formulierte Prof. Dr. **Huth** eine Zielzahl von 200.000 flächenbezogenen Studienplätzen, was einen Zuwachs von 50.000 gegenüber dem Ist-Stand bedeuten würde (**30**/30). Hinsichtlich der Personalausstattung der Hochschulen vertrat Prof. Dr. **Berchem** bei der Anhörung über „Bildungsinhalte/Lehre" die Auffassung, daß gegenwärtig die Betreuungsrelation wieder so schlecht sei wie Anfang der sechziger Jahre, am Ausgangspunkt der Hochschulreformdiskussion. Dies sei sicherlich eine wesentliche Ursache der Studienzeitverlängerung (**29**/13).

Dr. **Lüthje** stellte dar, daß in den siebziger Jahren das bundesdeutsche Hochschulsystem erfolgreich modernisiert worden sei. Die quantitative Expansion habe dazu geführt, daß sich das Hochschulwesen bis 1975 den Anforderungen angepaßt habe. Seither habe eine relative Rückentwicklung der Ausstattungen und parallel dazu eine relative Rückentwicklung der Leistungsfähigkeit von Forschung und Lehre in den Hochschulen stattgefunden (**30**/42). Gleichgültig welche Bezugsgrößen man nehme, gelange man zu einem mittelfristigen Bedarf von 10.000 zusätzlichen Stellen für Wissenschaftler bzw. zu einem langfristigen Erweiterungsbedarf von 20.000 zusätzlichen Stellen, ergänzt um eine etwa gleichgroße Anzahl von Infrastrukturstellen. Diese Anstrengungen seien notwendig, um die Studien- und Lehrbedingungen von Mitte der siebziger Jahre wiederherzustellen (**30**/45 und 51). Wenn man außerdem pro Hochschulabsolvent einen Weiterbildungsanspruch von sechs Monaten im Laufe des Berufslebens zugrunde lege, entstehe ein weiterer Bedarf von 10.000 Stellen für Wissenschaftler, noch unter Außerachtlassung der potentiellen Nachfrage von anderweitig qualifizierten Berufstätigen nach Lehr- bzw. Studienleistungen (**30**/90). (Auf den besonderen Bedarf im Weiterbildungsbereich wies auch Dr. **Leuze** hin; **30**/135.) Prof. Dr. **Huth** ergänzte, daß in den Fachhochschulen ein besonders großer Bedarf im Bereich des Infrastrukturpersonals bestehe; die Arbeitsbedingungen der Professoren seien unterdessen überhaupt nicht mehr mit denen in der Industrie vergleichbar und minderten so noch einmal die Konkurrenzfähigkeit der Hochschulen bei Berufungen (**30**/30).

Hinsichtlich der Bemessung des zukünftigen Personalbedarfs machte Dr. **Leuze** einige methodische Anmerkungen. Geändert werden müsse die Praxis, die Höchstlastergebnisse der Kapazitätsberechnungen mehr oder weniger unbesehen als Grundlage für Stellenabzüge zu verwenden, wenn die Zulassungszahlen zeitweise die Aufnahmekapazität unterschritten. Auch die willkürliche Handhabung sogenannter „Mindestausstattungen" biete Anlaß zu Kritik. Eine sinnvolle Personalbemessung müsse auf einer einigermaßen verbindlichen Grundlage verschiedene Gegebenheiten berücksichtigen. Einen Schritt nach vorne stelle hier der „Komponentenansatz" des Wissenschaftsrates dar, der weiterentwikkelt werden solle. In diesem Modell würden als wesentliche Parameter für die Berechnung des Personalbedarfs der Hochschulen die Lehrnachfrage, die Forschung und die Dienstleistungen berücksichtigt. Außerdem müsse den Hochschulen Gelegenheit gegeben werden, tatsächlich freiwerdende Kapazitäten zur Verbesserung ihres Lehrangebots und ihrer Forschungssituation zu nutzen. Stellenabzüge dürften erst erfolgen, so Dr. **Leuze**, wenn dies nachweislich nicht geschehe (**30**/136 und 138).

In den vergangenen Jahren habe das Bestreben von Ländern, Grundausstattungsverpflichtungen auf die DFG abzuwälzen, zugenommen. Prof. Dr. **Markl** erwartete, daß dies in Zukunft noch häufiger der Fall sein werde, wenn der Ersatzbedarf bei den Hochschulneugründungen zunehme und die Mittel für die Geräteausstattung nicht ausreichten. Die DFG habe derartige Ansinnen aufzudecken und abzulehnen. Er halte es für unbestreitbar, daß die Länderhochschulhaushalte im Wissenschaftsbereich überproportional wachsen müßten, wie dies Minister Dr. Gölter als Präsident der Kultusministerkonferenz gefordert habe (**31**/50). Die Grundausstattung müsse wieder die Möglichkeit eröffnen, größere Vorhaben vorzubereiten, für die man an anderer Stelle Mittel einwerben könne (**31**/10).

Einige Experten äußerten sich auch zu Fragen des gemeinsamen Hochschulbaus im Rahmen des Hochschulbauförderungsgesetzes (HBFG). Bezüglich der Struktur der künftigen Investitionen schloß sich Dr. **Leuze** den Empfehlungen des Wissenschaftsrats für den 19. Rahmenplan nach dem HBFG an, in dem folgende Bereiche genannt worden seien:

— Erhaltung und Modernisierung der Hochschuleinrichtungen auf hohem Niveau,

— ständige Erneuerung und Ergänzung der apparativen Ausstattung (insbesondere EDV),

— Förderung neuer, für die weitere wissenschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung besonders wichtiger Fächer,

— Sicherung der überregional bedeutsamen Infrastruktur der Hochschulen (zum Beispiel Bibliotheken, Datenzentren) und

— Abrundung von Neugründungen.

Ein Neubaubedarf entstehe in gewissem Umfang auch deshalb, weil der Flächenbedarf pro Studienplatz mit zunehmendem Qualifikationsniveau steige. Durch die bevorzugte Wahl von Langzeitstudiengängen und den Wunsch vieler Absolventen zur Promotion ergebe sich ein erheblicher Flächenmehrbedarf (**30**/141 f). Prof. Dr. **Huth** wies die Enquete-Kommission auf das Problem der Bagatellgrenze für Großgeräte nach dem HBFG hin. Im Interesse der Fachhochschulen solle diese gesenkt werden, und im Verfahren der Beurteilung und Genehmigung von Anträgen aus diesem Bereich sollten von der DFG stärker Fachhochschulkenner beteiligt werden (**30**/34). Auch regte er an zu überprüfen, ob Großgeräte in Zukunft nicht auf dem Wege des Leasings beschafft werden könnten. Dies halte er häufig für eine wirtschaftlichere Lösung, die auch dem schnellen technischen Wandel besser gerecht werde (**30**/35). Prof. **Langerwisch** wies darauf hin, daß den Berufsakademien in Baden-Württemberg dieser Weg offen stehe, so daß deren Maschinenpark sich immer auf dem neuesten Stand befinde (**30**/38).

7. Status und Besoldung der Hochschulbeschäftigten

Im Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission ist die Aufgabe gestellt, zu untersuchen, „welche Veränderungen im Hinblick auf neue Entwicklungen im Bildungsbereich für das Besoldungs- und Beamtenrecht vorzusehen sind" (Abschnitt III, 6. Spiegelstrich). Neben einer Verbändeumfrage (siehe hierzu Kapitel D.3 in diesem Anhang) ist die Kommission dieser Frage in den Expertenanhörungen im Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung" nachgegangen.

7.1 Personalstruktur

Im Anschluß an ihre Beobachtung, daß die Verbreitung einer Normalbiographie unter Studierenden abgenommen habe (siehe Ziffer 1.3), kam Frau Dr. **Schramm** zu dem Ergebnis, daß es unsinnig sei, diese für Dozenten und Dozentinnen vorschreiben zu wollen oder allgemein zu erwarten. Sie hielt die Vorstellung, daß ein Wissenschaftler, der schnell die klassische Laufbahn durchlaufen habe, besser sei als jemand, der sich erst nach Umwegen über andere Lebensbereiche auf die Wissenschaft konzentriere, für wenig begründet. Die Personalstruktur (und auch das Dienstrecht) müsse die Möglichkeit schaffen, daß auch berufserfahrene Menschen noch einmal zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation und/oder zur Weitervermittlung ihrer Berufs- und Lebenserfahrung in der Lehre an die Hochschule zurückkehren könnten. Es sei kaum verwunderlich, daß Frauen aufgrund ihrer spezifischen Biographie als erste gegen Karrierezwänge im Sinne von Zeitstufenabfolgen und die damit verbundenen starren Altersgrenzen rebelliert hätten. Sie plädierte im Anschluß an diese Überlegung dafür, die Personalstruktur im wissenschaftlichen Bereich auf zwei Kategorien zu entdifferenzieren:

— Eine Hochschullehrerposition (zur Besoldungsdifferenzierung siehe Ziffer 7.2) und

— wissenschaftliche Angestellte mit Arbeitsverträgen von verlängerbarer Laufzeit; solche Angestelltenstellen sollten sowohl zu Qualifizierungszwecken als auch für Menschen Verwendung finden, die erst im höheren Lebensalter an der Hochschule tätig werden wollen (senior scientists) (**30**/57 f).

Herr **Köhler** beschäftigte sich ausführlicher mit den Problemen der wissenschaftlichen Mitarbeiter. In den zurückliegenden Jahren sei es, unter anderem auch unter dem Druck restriktiver Haushaltspolitik, zu sehr unzuträglichen Arbeitsbedingungen gekommen, die auf eine zu weitgehende Flexibilisierung wissenschaftlicher Arbeitskraft zurückzuführen seien; die Schlüsselbegriffe seien hier Fristverträge und Dezimalstellen. Diese Gegebenheiten führten zu Unprofessionalität und Desorganisation, sie verschlechterten die Konkurrenzbedingungen gegenüber industriellen und außeruniversitären staatlichen Forschungseinrichtungen. Es seien Tarifverträge notwendig, um zu einer vernünftigen Organisation wissenschaftlicher Arbeit zu gelangen, die man benötige, wenn in den neunziger Jahren die Forschung im größeren Maße wieder in die Hochschulen „einwandern", die Hochschulen ihre Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen und sie im stärkeren Maße auch andere Dienstleistungsfunktionen für die Gesellschaft ausüben solle. Hierfür müsse ein Beschäftigungstyp geschaffen werden, den er „scientific worker" nenne. Der hierunter fallende Personenkreis lasse sich weder den bisherigen wissenschaftlichen Assistenten noch den akademischen Räten zurechnen, noch verstehe er sich als Hochschullehrer oder als Hochschullehrernachwuchs, sondern wolle Wissenschaft als Beruf in der Institution Hochschule betreiben. Diese Gruppe sei vielleicht am ehesten mit den Angestellten in den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen großer Unternehmen vergleichbar und müsse wie diese in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen geführt werden. Daneben solle es, auch tarifvertraglich geregelt, in konkret definierten Bereichen befristete Qualifikationsstellen geben können (**30**/93 und 19 f).

Dem Vorschlag einer Ausweitung des Anteils der Dauerstellen bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern wurde von anderen Experten widersprochen. Prof. Dr. **Schiedermair** sah die Gefahr gegeben, daß die hierfür zur Verfügung stehenden Stellen sehr schnell vergeben sein würden und für nachrückende Jahrgänge keine mehr zur Verfügung stünden. Au-

ßerdem seien Dauerstellen nicht geeignet, die Wettbewerbsposition der Hochschulen im Interesse der Gewinnung des qualifizierten Nachwuchses zu verbessern, da für den wissenschaftlichen Nachwuchs die Chance, nach dem Erwerb weiterer wissenschaftlicher Qualifikationen eine attraktive Beschäftigung zu finden, insbesondere als Professor, ausschlaggebender sei (**30**/6). Aus der Mitte der Kommission wurden außerdem Zweifel an der wissenschaftlichen Effizienz eines Teils der Wissenschaftler angemeldet, die in den siebziger Jahren im Rahmen der Überleitungswelle in Dauerstellen gelangt seien (**30**/74).

Die Frage nach der Forschungsdienlichkeit von Dauerpositionen für wissenschaftliche Mitarbeiter beantwortete Prof. Dr. **Markl** differenziert: In Bezug auf den einzelnen Wissenschaftler hielt er eine feste Korrelation zwischen der Art des Beschäftigungsverhältnisses und der wissenschaftlichen Produktivität für nicht gegeben; an spezifischen Forschungsinstituten könne jedoch das Vorhandensein von vielen Dauerpositionen die thematische Festlegung zementieren. Er bevorzugte allerdings für die ersten Phasen wissenschaftlicher Tätigkeit befristete Beschäftigungsverhältnisse, während er für erfahrene Wissenschaftler, die häufig Dauerfunktionen erfüllten, unbefristete Beschäftigungsverhältnisse für erforderlich hielt — zumal dann, wenn sie älter als 40 Jahre seien —, die allerdings auch in der vorhandenen Personalstruktur zur Verfügung gestellt werden könnten (**31**/51 f).

Auch Dr. **Leuze** hielt die gegenwärtige Personalstruktur im wissenschaftlichen Bereich, abgesehen von der aus strukturellen Gründen zu geringen Zahl von Nachwuchsstellen, für funktionsgerecht. Dies gelte auch im Hinblick auf die Frauenförderung. Befristete Arbeitsverhältnisse seien angemessen, wenn und solange sie projektbezogen oder qualifikationszielbezogen eingesetzt würden. Im Sekretariatsbereich konstatierte er wachsende Qualifikationsanforderungen, insbesondere im Hinblick auf Fremdsprachenkenntnisse (**30**/139). Ein Kommissionsmitglied sah einen besonderen Bedarf im Aufgabenbereich zwischen klassischen Sekretariatsaufgaben und der Tätigkeit wissenschaftlicher Hilfskräfte. Hier seien auch Besoldungsverbesserungen notwendig (**30**/70).

Aufgrund der durch die letzte HRG-Novelle verstärkten persönlichen Zuordnung von Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter zu Professoren ergäben sich große Probleme bei der Durchsetzung von Maßnahmen der Frauenförderung, erläuterte Frau Prof. Dr. **Knab**. Durch diese Gesetzesvorschrift könnten sämtliche Vorgaben auf Fachbereichs- bzw. Fakultätsebene unterlaufen werden (**32**/113).

7.1.1 Professorenqualifikationen

Bei mehreren Anhörungen befaßten sich Sachverständige mit Fragen der Qualifikationsvoraussetzungen und der Karrierewege für ein Professorenamt. Prof. Dr. **Berchem** legte seine Auffassung dar, daß die deutschen Universitäten spätestens seit der Humboldtschen Reform sehr viel mehr forschungs- als lehr- und studentenorientiert seien, dementsprechend die formale Qualifikation für das Professorenamt fast ausschließlich von Forschungsleistungen abhänge, die in Promotion und Habilitation formal nachgewiesen werden müßten. Die Befähigung zur Lehre spiele noch eine gewisse Rolle beim ersten Ruf, bei weiteren Rufen seien aber die durch Publikationen nachgewiesenen Forschungsleistungen sehr viel wichtiger als „zufriedene und im Examen erfolgreiche Studenten". Der weiterhin richtige Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre laufe in den Universitäten in der praktischen Durchführung oft genug auf die Hoffnung hinaus, daß sich aus hervorragender Forschung auch eine mindestens leidliche Lehre ergeben werde (**29**/3 und 88).

Ministerin **Rühmkorf** wies darauf hin, daß die publikationsorientierte Leistungsmessung von Wissenschaftlern häufig dazu führe, daß Auswahlentscheidungen nicht wirklich stellenbezogen getroffen würden, sondern scheinbar objektiven Maßstäben wie zum Beispiel einer Rangordnung nach der Anzahl der Veröffentlichungen folge, was häufig genug zum Nachteil von Frauen ausschlage (**32**/59). Diesen Aspekt unterstrich auch Frau Prof. Dr. **Hagemann-White**, die die Attraktivität einer derartigen Vorgehensweise darauf zurückführte, daß sie eine einfach zu handhabende Hilfe zur Vereinfachung von schwierigen Entscheidungssituationen darstelle (**32**/122). Frau Prof. Dr. **Mayer** erhob angesichts dieser Situation die Forderung, daß künftig neben der Forschungsfähigkeit verstärkt die Lehrerfahrung bzw. das Lehrengagement berücksichtigt werden solle, die durch eine geeignete Art der Evaluation von Hochschullehrertätigkeiten überprüfbar sein müßten und honoriert werden sollten (**29**/56 und 96).

Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** verallgemeinerte die vorgenannte Forderung und empfahl, Berufungsentscheidungen darüber hinaus auch noch von den Kriterien „Teamfähigkeit" und „Engagement für die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft" abhängig zu machen. Der gebräuchliche Auswahlmechanismus, der insbesondere auf das Erfordernis der Habilitation abstelle, führe dazu, daß fast nur solche Personen in den Lehrkörper aufrückten, die das Bildungswesen nie verlassen hätten. Diese Verengung beeinträchtige nicht nur die Arbeitsfähigkeit der Institution Hochschule, sondern erlaube auch kaum eine berufsbezogene Ausbildung, da die Lehrenden über keine hochschulfremde Berufserfahrung verfügten. Vielfältigere Kriterien würden zu einer stimulierenden Mischung unterschiedlicher Qualifikationen im Lehrkörper führen (**32**/6 und 122 f). Auch Prof. Dr. **Marquard** bemängelte, daß bei Professoren „ein erhebliches Quantum Praxiserfahrung" viel zu häufig fehle (**29**/**129**). Vor einer Überbewertung von Berufserfahrungen bei der Berufung von Hochschullehrern warnte dagegen Prof. Dr. **Ropohl**. In den Ingenieurwissenschaften führe dies oft dazu, daß Professoren erst dann berufen würden, wenn sie ihre theoretisch-Wissenschaftliche Qualifikation weitgehend eingebüßt hätten; denn die Anforderungen der Berufspraxis seien nicht wissenschaftlicher Art. Er empfahl dagegen, für Hochschullehrer die Möglichkeit eines Praxissemesters ergänzend zu der des Forschungssemesters einzuführen. Dessen Realisierungschance hänge aber stark davon

ab, daß entsprechende Institutionen der Praxis bereit seien, solche Hospitationen auf höherem Qualifikationsniveau in ihrem Hause zuzulassen — was derzeit nicht unbedingt die Regel darstelle (**29**/46 f).

Die Habilitation wurde von einigen Expertinnen auch insgesamt als geeignetes Kriterium für Berufungsentscheidungen infrage gestellt. Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** forderte die Streichung der entsprechenden Gesetzesbestimmung im Zuge der europäischen Integration bis 1992 (**32**/11). Das Erfordernis der Habilitation führe zu einer künstlichen Verlängerung des wissenschaftlichen Werdegangs. Es sei kein geeignetes Instrument zur Leistungssteigerung bzw. -sicherung und im internationalen Maßstab auch ganz unüblich, legten Frau Dr. **Schramm** und Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** dar (**30**/84 und **32**/6). Diese Verlängerung des Qualifikationsweges sei auch insbesondere eine familien- bzw. frauenfeindliche Struktur. Sie erschwere Frauen einen wissenschaftlichen Werdegang in direkter Weise insofern, als diese in dem Alter, in dem die Habilitation üblicherweise absolviert werde, endgültig zwischen Kindern und Beruf wählen müßten; sie benachteilige wissenschaftlich ausgebildete Frauen indirekt, sofern diese mit männlichen Wissenschaftlern verheiratet seien oder in anderer Weise zusammenlebten, weil eine Familie höchstens eine Qualifikation solch aufwendiger Art neben dem Aufziehen von Kindern verkrafte. Man stehe so vor der Alternative kinderloser Wissenschaftler-Ehen oder vaterloser Kindheit für die Kinder in Wissenschaftler-Familien (**32**/7). Eine Analyse der fachspezifischen Habilitationsquoten und der Frauenanteile unter der Professorenschaft zeige, daß dieses Qualifikationserfordernis geschlechtsspezifische Ausschlußwirkung habe: Frauen seien in denjenigen Fachgebieten weit eher zu einer Professur gelangt, die „zeitweilig auf dieses Zusatzritual verzichtet haben" (**32**/8 und 140). Frau Prof. Dr. **Knab**, die einer Abschaffung der Habilitation nicht das Wort redete, wies darauf hin, daß das Ausmaß, in dem von der Klausel „habilitationsadäquate Leistungen" Gebrauch gemacht bzw. nicht gemacht werde, ein Gradmesser für die Subtilisierung von Ausleseverfahren sei, die insbesondere infolge der stärker gewordenen Forderungen nach verbesserter Repräsentanz von Frauen im Lehrkörper festgestellt werden könne (**32**/112). Man könne auch ganz allgemein von einer Selektionsfunktion der Habilitation sprechen, formulierte Frau Prof. Dr. **Neusel**, was daran deutlich werde, daß ihr Stellenwert bei Entscheidungen spürbar von der Entwicklung des Wissenschaftler-Arbeitsmarktes abhänge. Darüber hinaus diene es als Anpassungsinstrument zur Erhöhung der Fachidentität und dadurch auch des fachlichen Partikularismus (**32**/107). Seine Verwendung als Entscheidungshilfe in Berufungsverfahren sei außerdem methodisch sehr fragwürdig; auch sei die Tatsache zu berücksichtigen, daß sie infolge unvergleichbarer Arbeitsbedingungen und uneinheitlicher Standards keine zuverlässige Aussage über Habilitanden erlaube, stellte Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** fest (**32**/8 und 122).

Aus der Mitte der Kommission wurde gegen die vorgetragenen Argumente zur Abschaffung der Habilitatien auch energischer Widerspruch formuliert. Ein Kommissionsmitglied betonte, daß das Erfordernis zusätzlicher wissenschaftlicher Leistungen über die Promotion hinaus als Voraussetzung einer „vom Leistungsprinzip beherrschten Auslese" nicht durch den formalen Akt der Abschaffung der Habilitation negiert werden könne. Außerdem sei der Zusammenhang mit den Anforderungen an die Qualität der Promotion zu beachten sowie fächerspezifisch zu differenzieren (**32**/76). Zum anderen wurde argumentiert, daß der an die Habilitation gebundene Privatdozentenstatus als Möglichkeit zur Förderung von Wissenschaftlerinnen auch ohne Beschäftigung an der Universität unentbehrlich sei (**32**/73).

7.2 Dienst- und Besoldungsrecht

Prof. Dr. **Schiedermair** legte zur Anhörung über Hochschulstrukturen ein Positionspapier zur Neuordnung des Beamten- und Dienstrechts der Hochschullehrer vor. Darin wird im einzelnen ausgeführt, daß die Hochschullehrer nach der Eigenart ihres Werdegangs und ihrer Berufsausübung längst aus dem allgemeinen Beamtenrecht in einer Weise ausgebrochen seien, daß die Aufrechterhaltung dieser Einheit nur zum Preis der Aufgabe der Grundprinzipien möglich sei, auf denen das Beamtenrecht beruhe. Die verfassungsrechtliche Garantie der Wissenschaftsfreiheit lege daher die Einführung eines eigenständigen Hochschullehrerdienstrechtes in Analogie zum Richterrecht und abweichend vom Laufbahnbeamtendienstrecht nahe. Auch die gerade wieder aktuellen Probleme des Versorgungsausgleichs ließen sich so besser lösen (**30**/80 f und 105 ff). Im Gegensatz hierzu empfahl Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** bei der Frauen-Anhörung, zu überprüfen, ob die Berufung von Professoren als Beamte auf Lebenszeit zugunsten der Anwendung von Privatdienstverhältnissen zurückgenommen werden könne. Parallel hierzu solle die Einführung von Leistungsanreizen erfolgen, die gleichgewichtig Leistungen in der Lehre, im Vermittlungsprozeß zwischen Wissenschaft und Gesellschaft sowie in der Forschung zu berücksichtigen gestatteten. Im Beamtenrecht sei das Geltendmachen von Kollegial- und Leistungsanforderungen schwierig, Lebenszeitbeschäftigte würden sich nicht gern an der Erledigung von Routineaufgaben beteiligen, sondern sich lieber in Feldern betätigen, die sich positiv auf das Renommé auswirken (**32**/12 und 124).

Prof. Dr. **Berchem** zeigte sich dagegen überzeugt, daß es unmöglich sei, aus einem Sozialgebilde wie dem US-Amerikanischen Hochschulwesen Einzelelemente herauszunehmen, zum Beispiel die Möglichkeit zur schnellen Beendigung von Arbeitsverträgen durch einen Dekan oder einen Präsidenten, und sie in ein anderes wie das der deutschen Hochschulen zu übertragen (**29**/95).

Auch für eine Neuordnung der Hochschullehrerbesoldung legte Prof. Dr. **Schiedermair** ein Positionspapier vor. Sie solle in ihrer Konstruktion vereinfacht und durch die Schaffung eines Zulagensystems leistungsbezogen ausgestaltet werden. Alle Professoren an Universitäten sollten demnach zukünftig nach C 4 und alle Professoren an Fachhochschulen

nach C 3 besoldet werden, entsprechende Überleitungsverfahren seien durchzuführen. Neben die neuzuordnenden Regelungen zur Besoldungsverbesserung infolge von Berufungen bzw. Bleibeverhandlungen solle insbesondere eine nach Stundenzahl bemessene Lehrzulage treten (**30**/110 ff). Demgegenüber sprach sich Dr. **Lüthje** für ein einheitliches Professorenamt an Fachhochschulen und Universitäten aus, dessen Grundgehalt etwa bei C 3 liegen solle und auf dem ein breitspreizendes Zulagensystem aufbauen könne, durch das besondere Aufgaben, Leistungen und Funktionen sowie Arbeitsmarktbedingungen Berücksichtigung finden könnten (**30**/53). Für den Bereich der Fachhochschulen fand Dr. **Lüthje** Unterstützung bei Prof. Dr. **Huth**, der sich für eine einheitliche Bewertung des Professorenamtes nach C 3, ergänzt um ein Anreizsystem auf Zulagenbasis, aussprach (**30**/98). Herr **Köhler** problematisierte dagegen die Überlegungen für eine Besoldungsdifferenzierung auf Zulagenbasis, da diese — ähnlich wie in den USA — dazu führen könne, daß hochschulexterne Marktmechanismen einen zu starken Einfluß auf die Besoldungshöhe und damit auch das Sozialprestige erhielten. Die Hochschulen müßten um ihres Selbstverständnisses willen ein bestimmtes Mindestmaß an gleicher Bezahlung für ihre Professorinnen und Professoren bieten; er merkte an, daß es bei einer konstanten Gehaltssumme neben Gewinnern auch Verlierer geben müsse (**30**/93 f). (Zu den — auch besoldungsmäßigen — Anreizen zur Verbesserung der Hochschullehre siehe Ziffer 6.1.)

Bei einem Fortbestand mehrerer Professorenämter plädierte Dr. **Lüthje** hilfsweise dafür, die Möglichkeit zu schaffen, mit C 3-Professoren Bleibeverhandlungen führen zu können, da es derzeit häufig so sei, daß Hochschulen gute Erstberufungen, die einen Arbeitsbereich aufbauen könnten, nicht zu halten vermöchten (**30**/89). (Sachverständigenaussagen zur Verbesserung der Mobilität von Hochschulangehörigen finden sich im folgenden Abschnitt 7.3.)

Andererseits wurde von einigen Sachverständigen auch empfohlen, die dienstliche Tätigkeit von Professoren stärker zu reglementieren. Dr. **Lüthje** regte an, der Hochschulleitung die Dienstvorgesetzten-Eigenschaft gegenüber Professoren zu geben, da die gegenwärtig praktizierte dienstrechtliche Aufsicht nur durch das jeweilige Landesministerium dazu führe, daß in Problemfällen nie etwas geschehe (**30**/39, die gleiche Problemsicht formulierte auch Prof. Dr. **Berchem**, **29**/95). Prof. Dr. **Marquard** forderte, die Residenzpflicht der Professoren am Dienstort zur einklagbaren Pflicht zu machen. Die steigende Anzahl von „Spagat-Professoren" führe zu einer erheblichen zusätzlichen Arbeitsbelastung der ortsansässigen Professoren, was zur Folge habe, daß bei Erreichen eines bestimmten Anteils auswärtiger Hochschullehrer — überspitzt formuliert — auch alle anderen Hochschullehrer vom Hochschulort fortziehen müßten (**29**/18 f).

Für den wissenschaftlichen Nachwuchs empfahl Dr. **Leuze** vor allem die Ausbringung von C 1-Stellen, da diese sowohl mit Promovenden nach Vergütungsgruppe BAT IIa unterbesetzt werden als auch für die zweite Qualifikationsstufe (Habilitation) mit dem vollen Stellenwert verwendet werden könnten. Das Einkommen aus einer Teilzeitstelle reiche in der Regel nicht aus, diesem Personenkreis, der häufig verheiratet sei und Familie habe, einen angemessenen Lebensstandard zu gewährleisten (**30**/139). Demgegenüber vertrat Dr. **Lüthje** die Auffassung, daß eine Beschäftigung im Beamtenverhältnis auf Zeit nicht länger Anwendung finden solle, da die Nach-Wuchswissenschaftler auf diese Weise von der Arbeitslosenversicherung ausgeschlossen blieben. Dies lasse sich in einer Situation, in der die Beschäftigungsperspektiven in vielen Fächer kaum kalkulierbar seien, kaum vertreten (**30**/53). Im Rahmen ihres Vorschlags zur Neuordnung der Personalstruktur befürwortete Frau Dr. **Schramm** die Lösung, im Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter nur noch eine Beschäftigung im Angestelltenverhältnis vorzusehen (**30**/58, siehe Ziffer 7.1).

Frau Prof. Dr. **Knab** forderte die Aufhebung aller Altersgrenzen im Dienstrecht (und auch bei Stipendien) und wurde in dieser Forderung von Frau Prof. Dr. **Hagemann-White**, Ministerin **Rühmkorf** und Frau Dr. **Schramm** unterstützt (**32**/17 bzw. 11 bzw. 66 bzw. **30**/57). Prof. Dr. **Schiedermair** sprach sich lediglich für eine Aufhebung der Berufbarkeitsgrenzen für Professoren aus, die durch Landesgesetz auf 50 Jahre festgelegt seien (**30**/109). Ministerin **Rühmkorf** warnte allerdings auch vor einer neuen Diskriminierung von Müttern, die entstehe, wenn man eine Flexibilisierung von Altersgrenzen an die Erfüllung von Kindererziehungs- bzw. Familienzeiten binde, die von der Gesellschaft nach wie vor schwerpunktmäßig den Frauen zugeschrieben und von ihnen auch akzeptiert würden. Mit gleicher Intention plädierte Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** dafür, die Information über das Lebensalter aus Bewerbungen vollständig zu entfernen. Die biographischen Angaben sollten insgesamt darauf beschränkt bleiben anzugeben, wann die wissenschaftsqualifizierenden Leistungen erbracht wurden. Eine Nachweispflicht bei Anrechnungsregelungen trage dazu bei, den Schutz der Privatsphäre gegenüber dem Arbeitgeber einzuschränken (**32**/119 f). Ministerin **Rühmkorf** regte an, für Wissenschaftlerinnen das Verbot der Hausberufung aufzuheben, da die Betreuungsaufgaben für heranwachsende Kinder häufig die örtliche Mobilität und somit die Berufungschancen stark einschränkten (**32**/85).

Einige Sachverständige setzten sich dafür ein, auch bei wissenschaftlichen Mitarbeitern die Möglichkeit einer höheren Besoldung vorzusehen. Dr. **Leuze** sah bei einer solchen Regelung für Post-docs (Nachwuchswissenschaftler nach der Promotion) einen Anreiz zur Verkürzung der Qualifikationszeit gegeben und die Chance, daß solche Mitarbeiter nach Abschluß ihrer Qualifikationsphase der Hochschule noch einige Zeit zur Umsetzung der erworbenen Kenntnisse erhalten blieben (**30**/140). Frau Prof. Dr. **Weber** bewertete die Besoldung für wissenschaftliche Mitarbeiter auch nach Rücknahme der Stellenabsenkung (für Berufsanfänger nach dem BAT und der Beamtenbesoldung) noch als unzureichend (in diesem Sinne auch: **Schiedermair**, **30**/6). Diese Mitarbeiter würden zwar den Laufbahnvorschriften unterworfen, kämen aber nicht in den Genuß regelmä-

ßiger Beförderungen. Aufgrund eines forschungsbezogenen Bewertungssystems sollten Leistungszulagen für Nachwuchswissenschaftler gezahlt werden können (**Weber**, **31**/39 f und 67).

Demgegenüber sah Prof. Dr. **Markl** nach der Rücknahme der Absenkungsregelung das schwierigste Problem für die Gewinnung von Forschungspersonal beseitigt. Bei hinreichender Phantasie und Mut auf administrativer Seite würden die vorhandenen Finanzierungsmodalitäten fast allen Bedürfnissen gerecht. Man müsse zwar dort, wo der Markt kompetitive Bedingungen setze, bereit sein, etwas mehr zu zahlen, dennoch sei er der Auffassung, daß die Attraktivität wissenschaftlichen Arbeitens ausreiche, „eine gewisse Knappheitssituation" zu ertragen (**31**/14 und 55).

Als besonderes Problem der Fachhochschulen stellte Prof. Dr. **Huth** heraus, daß ihnen die Möglichkeit verschlossen bleibe, ihre Mitarbeiter, insbesondere im Bereich der Laboringenieure, nach den Bedingungen des höheren Dienstes zu besolden. Diese restriktiven Bestimmungen würfen immer größere Probleme auf, geeignete Bewerber zu gewinnen bzw. zu halten (**30**/**30** f und 98).

7.3 Personaltransfer

Im Zusammenhang mit den Dienstleistungsaufgaben der Hochschulen (siehe Ziffer 3.3) thematisierten mehrere Experten Hemmnisse beim Personalaustausch, die dienst- und besoldungsrechtlich relevant sind. Dr. **Leuze** konstatierte, daß im Bereich des Personaltransfers erheblicher Nachholbedarf bestehe: Die Sonderurlaubsbestimmungen müßten verbessert und ausgeweitet werden, die gegenseitige Anwendung unterschiedlicher Versorgungssysteme sei zu gewährleisten, und die Vergütungssysteme zwischen verschiedenen Arbeitgebern seien flexibler aufeinander abzustimmen. Für einen Personalaustausch auf europäischer Ebene bestehe noch ein erheblicher Nachholbedarf bei der Vermittlung bzw. dem Erwerb von Sprachkenntnissen. Für eine verbesserte Sprachausbildung seien zudem erhöhte Aufwendungen für Personal- und Sachmittel vorzusehen (**30**/140 f).

Frau Dr. **Schramm** vermutete, daß verbesserte Beurlaubungsregelungen auch den Umfang von Nebentätigkeiten vermindern würden. Es solle die Möglichkeit geschaffen werden, für befristete Zeit mit Rückkehr-Garantie solche Aktivitäten, die jetzt in Nebentätigkeit ausgeübt würden, als Haupttätigkeit zu betreiben. Nach der Rückkehr an die Hochschule könne ein solcher Erfahrungszuwachs sehr positive Auswirkungen auf die Lehre haben (**30**/58 f).

Frau Prof. Dr. **Nowotny** empfahl, die Mobilität zwischen Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen zu erleichtern und durch geeignete Besoldungsvorschriften zu honorieren sowie beim wissenschaftlichen Nachwuchs zu einem positiven Beurteilungskriterium zu machen. Sie hielt dies für einen wichtigen Hebel zur Rückverbindung „ausgewanderter Forschung" an die Hochschulforschung (**31**/4 f). Als Anregungspotential insbesondere auch für interdisziplinäre Zusammenarbeit plädierte Frau Prof. Dr. **Weber** neben der zeitweisen Tätigkeit von Hochschulangehörigen in Wirtschaftsunternehmen gerade auch für einen umgekehrten Personalaustausch von Wissenschaftlern aus Unternehmen an die Hochschule (**31**/41). (Siehe in diesem Zusammenhang auch die Empfehlung von Prof. Dr. **Ropohl** zur Einführung von Praxissemestern für Professoren in Ziffer 7.1.1.)

8. Wissenschaftlicher Nachwuchs

Verschiedene die Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses berührende Fragen wie beispielsweise die Vertragsdauer, Altersgrenzen sowie die Gehälter sind in Ziffer 7.2 behandelt worden und werden deshalb hier nicht noch einmal aufgegriffen. Ein Problemaufriß findet sich in Ziffer 5 der Hochschulaus-Wertung im Zwischenbericht.

Mehrere Expertinnen und Experten sahen auch für die Zukunft einen hohen Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Nachwuchskräften voraus, die hierfür genannten Gründe waren jedoch sehr verschieden. Prof. Dr. Dr. **Altner** führte den Bedarf auf die Notwendigkeit zurück, die Fragen nach den Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts als Aufgabe in das alltägliche Geschäft der Wissenschaft hineinzunehmen (**31**/18 f). Prof. Dr. Schwärtzel sah einen unverminderten Bedarf in den Fächern, die in Zukunft zur volkswirtschaftlichen Wertschöpfung beitragen, die sich zunehmend von der Produktion in die Entwicklung und die Dienstleistungen verlagern werde (**31**/32). Frau Prof. Dr. **Nowotny** berichtete, daß in den Vereinigten Staaten sich das Studieninteresse der heimischen Bevölkerung von den naturwissenschaftlich-technischen Fächern abgewandt habe. Der Arbeitskräftebedarf in diesen Bereichen könne nur durch massive Einwanderung — überwiegend aus asiatischen Ländern — kompensiert werden. In abgeschwächter Form erwarte sie diese Entwicklung auch für Europa, so daß mit einem Mangel an naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchskräften zu rechnen sei (**31**/6). Prof. Dr. **Markl** äußerte ganz allgemein die Überzeugung, daß bei einem qualitätsbezogenen Einsatz der vorhandenen Förderinstrumente für den Nachwuchs nicht zu viele qualifizierte Menschen ausgebildet werden könnten (**31**/13). Einen sehr spezifischen Bedarf sah Frau Prof. Dr. **Weber** in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern der Medizin gegeben, während die großen Klinikfächer ausreichend versorgt seien (**31**/39). Aufgrund wachsender Dienstleistungsaufgaben der Hochschulen und wegen der Langfristigkeit vieler Forschungsvorhaben hielt Herr **Köhler** eine deutliche Ausweitung der Zahl der hauptberuflich dauerbeschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter an Hochschulen für notwendig (**30**/18 f).

Die Arbeitsbedingungen des fortgeschritteneren wissenschaftlichen Nachwuchses wurden von Frau Prof. Dr. **Nowotny** und Frau Prof. Dr. **Weber** kritisch beleuchtet. Frau **Nowotny** empfahl, Sonderprogramme zu schaffen, innerhalb derer junge Wissenschaftler eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen

und selbständig arbeiten können sollten. Die derzeit insbesondere für Naturwissenschaftler bestehende Notwendigkeit, das zu antizipieren, was voraussichtlich als förderungswürdig eingestuft werde, wirke kreativitäts- und motivationshemmend (**31**/6). Frau **Weber** regte an, einen Forschungspool mit Sondersachmitteln und Mitarbeiterstellen einzurichten, um dessen Förderung sich Nachwuchswissenschaftler bewerben könnten, die auf diese Weise die Möglichkeit zur eigenen Schwerpunktsetzung, zum Beispiel in Form einer Forschergruppe, erhalten sollten. Sie plädierte darüber hinaus dafür, von starren Zeitvorgaben für die wissenschaftliche Qualifikation abzugehen, da die Bedingungen fachspezifisch sehr verschieden seien. Insbesondere in ausstattungsintensiven Fächern sei es notwendig, etwa zur Handhabung der sehr komplizierten Apparaturen, Leute auf längere Zeit an den Hochschulen halten zu können (**31**/40). Prof. Dr. Schwärtzel war dagegen sehr an einer Verkürzung der Qualifikationszeiten für wissenschaftliche Nachwuchskräfte gelegen, was er auch in deren eigenem Sinne aus Gründen der Konkurrenzfähigkeit auf einem sich internationalisierenden Arbeitsmarkt für sinnvoll hielt (**31**/33). Dr. **Leuze** schätzte die Chancen für eine solche Verkürzung bei Promovenden und Habilitanden positiv ein, unter der Voraussetzung, daß ihre Dienstleistungsverpflichtungen reduziert würden. Damit die Leistungsfähigkeit der Hochschulen nicht geschmälert werde, sei allerdings eine Erhöhung der Anzahl der Stellen notwendig (**30**/140). Prof. Dr. **Schiedermair** hielt dagegen die Zeiten für Promotion und Habilitation für nur schwer beeinflußbar. Der wissenschaftliche Berufsweg sei stark „verlaufbahnt", auch deshalb, weil es externe Habilitationen kaum noch gebe. Es sei wahrscheinlich, daß unbefristete Beschäftigungsverhältnisse für wissenschaftliche Mitarbeiter die Qualifikationszeiten noch weiter verlängern würden. Für sehr bedeutsam hielt er auch den Faktor der von Kandidaten überhöht wahrgenommenen Quantitätsanforderungen, die jedoch gar nicht den wirklichen Anliegen der Fakultäten entsprächen (**30**/80 f). Prof. Dr. Dr. **Altner** äußerte, daß eine Verkürzung der Dauer von Promotion und Habilitation im wesentlichen nicht möglich sei, auch deshalb, weil die fachübergreifenden Anforderungen steigen müßten (**31**/19).

Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** beurteilte die Habilitation dagegen als künstliche Verlängerung des wissenschaftlichen Werdegangs (siehe hierzu Ziffer 7.1) und sprach sich für andere Qualifikationswege aus (**32**/6). Der akademische Mittelbau solle auf der Basis von Vollzeit-Qualifikationsstellen massiv ausgebaut werden, die den Erwerb eigenständiger Lehr- und Forschungserfahrungen ermöglichen sollten. Sie hielt es für möglich, durch solch ein Förderprogramm zu erreichen, daß der übliche Berufseinstieg im Wissenschaftsbereich mit 25 bis 30 Jahren statt wie bisher mit 35 bis 40 Jahren erfolge. Die Befürchtung eines Ansteigens der Fehlauswahl durch eine Vorverlegung der Auswahlentscheidung sei nicht gerechtfertigt. Mindestens 50 % der Stellen in einem solchen Programm sollten Frauen vorbehalten bleiben, bis der Frauenanteil an der Zahl der Professoren des jeweiligen Fachs mindestens 30 % erreiche (**32**/11 und 123). Für ein Sonderprogramm mit einer fünfzigprozentigen Frauenquote sprach sich auch Frau Prof. Dr. **Knab** zwecks Erreichung eines Qualifikationsschubs in Mangelbereichen im Hinblick auf die Mitte der neunziger Jahre freiwerdenden Professuren aus (**32**/16).

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Aufhebung von Altersgrenzen (siehe Ziffer 7.2) plädierte Prof. Dr. **Markl** dafür, daß die Mittelgeber darauf verzichten sollten, der DFG Auflagen hinsichtlich des Eintrittsalters und der Vergabemodalitäten zu machen. Diese könne dann durch Einzelfallprüfung flexibel auf die biographischen Gegebenheiten der Bewerber, insbesondere der Bewerberinnen, eingehen und beispielsweise Stipendien in Teilzeitform bei verlängerter Laufzeit vergeben (**31**/52 und 57). Auch bei dem neuen Programm der Graduierten-Kollegs sei die Vorgabe eines einheitlichen Stipendiensatzes von 1.200 DM kontraproduktiv, da die Gefahr bestehe, daß ganze Fächer aus der Graduierten-Förderung herausfielen, weil die Stipendien im Vergleich zu marktüblichen Gehältern zu niedrig angesetzt seien (**31**/55). (Einige Aussagen zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses, insbesondere in den Geisteswissenschaften, finden sich in Kapitel D.2.2.)

9. Frauen und Hochschule

Wesentliche Aussagen, die bei der Anhörung der Enquete-Kommission zum Thema „Frauen und Hochschule" gemacht wurden, sind bereits in den voranstehenden Abschnitten unter dem jeweiligen Oberbegriff abgehandelt worden, insbesondere sei verwiesen auf die Gliederungspunkte 1.1, 1.2, 3.1, 5.2, 5.3.1, 6.2, 7.1.1 und 8. Im folgenden Unterkapitel werden diese Aussagen möglichst nicht noch einmal wiederholt, an einigen Stellen wird aber auf sie verwiesen. Statistische Angaben zur Repräsentation von Frauen an den Hochschulen finden sich in Ziffer 10 der Hochschulauswertung im Zwischenbericht.

Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** stellte einleitend fest, daß sich nach neueren bildungsstatistischen Analysen (**Köhler** 1989) und Verbleibsstudien (Bochow/Joas 1987) kaum Veränderungen an dem im internationalen Vergleich extrem niedrigen Anteil von Frauen in wissenschaftlichen Dauerpositionen vollzogen habe. Trotz deutlichen Ansteigens des Frauenanteils unter den Studierenden sei lediglich auf den unteren Stufen der Hierarchie (vor allem befristete Arbeitsverhältnisse und Drittmittelstellen) ein gewisser Anstieg zu verzeichnen, währenddessen in der Professorenschaft und auf Stellen, die für die Vorbereitung einer Habilitation geeignet sind, ein Rückgang festgestellt werden müsse. Im Vergleich zu anderen Industriestaaten und zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen in der Bundesrepublik Deutschland habe sich ein Rückstand herausgebildet, angesichts dessen nach den besonderen strukturellen Hindernissen für Frauen an bundesdeutschen Hochschulen gefragt werden müsse (**32**/135).

Im Rahmen ihrer feministischen Institutionenanalyse (siehe Ziffer 5.3) hatte Frau Prof. Dr. **Neusel** festgehalten, daß die Geschlechtszugehörigkeit ein der Tradition der Universität fremdes Loyalitätsprinzip darstelle, da diese von der Geschlechtslosigkeit der Wissenschaft ausgehe und daher die Erörterung von Problemen unter diesem Aspekt ein nicht legitimes Interesse darstelle (**32**/32). (Frau Prof. Dr. **Knab** formulierte es so, daß die Hochschule eine Mitverantwortung für den Abbau struktureller Benachteiligung ablehne, weil sie diese als Privatprobleme der Beteiligten bzw. Betroffenen auffasse; **32**/13). Wertmaßstäbe und Orientierungsgrößen seien jedoch durchaus nicht voraussetzungslos und wirkten in geschlechtsspezifischer Ausprägung mit dem Ergebnis einer strukturellen Benachteiligung von Frauen in der Hochschule:

— Die „objektiven" Anforderungen in Studium und Wissenschaft suggerierten eine Gleichheit, die so nie vorhanden sei, weil „Frauen in der Balance zwischen der Orientierung an der wissenschaftlichen und beruflichen Qualifizierung und an der zu bildenden Familie mehr und anderes leisten als die Männer" (**32**/51). Frau **Rühmkorf** wies darauf hin, daß die Erziehung eine Wahl solcher Berufe fördere, die eine Vereinbarkeit gegeben erscheinen ließen (**32**/85).

— Wissenschaft als Beruf sei ausgerichtet auf eine lebenslange, ununterbrochene und konkurrenzlose Beschäftigung mit intensivem Arbeitseinsatz in einem sogenannten Eineinhalb-Personen-Beruf (**Neusel**, **32**/51). Gefordert sei die ungeteilte Verfügbarkeit des „nichtfamilienbehinderten Mannes", so Frau Prof. Dr. **Knab**, der seine Lebenspartnerin für seine Karriere instrumentalisieren könne (**32**/149, zustimmend hierzu: **Rühmkorf**, **32**/86).

— Entscheidungsfunktionen in der Wissenschaft als Gutachter, Ressourcenzuteiler oder wissenschaftliche Manager würden fast ausschließlich von Männern bekleidet, und die Erfahrung lehre, daß Männer in diesem Bereich kaum Frauen berücksichtigten.

— Die Hochschule sei entlang der Geschlechtertrennung hierarchisch organisiert, Frauen bekleideten Positionen als Zuarbeiterinnen, Dienstleiterinnen und Fürsorgerinnen. Ihr Interesse an der Wissenschaft sei inhaltlich und nicht machtpolitisch bestimmt und führe gegebenenfalls zum freiwilligen Karriereverzicht (**Neusel**, **32**/52).

Frau Prof. Dr. **Knab** ergänzte den letzten Punkt um den Hinweis, daß Frauen auch an Universitäten eher kontext- und aufgabenorientiert als karriereorientiert arbeiteten. Sie verwendeten viel Zeit auf Lehr-, Beratungs- und Verwaltungsaufgaben und qualifizierten sich damit eher als Dauerdienstleisterinnen, statt sich als wissenschaftlicher Nachwuchs zu profilieren. In dieser Funktion obliege ihnen oft die Betreuung und Förderung von anderen Nachwuchskräften, wodurch sie eine strategisch wichtige Position für künftige Maßnahmen der Frauenförderung besäßen, zum Beispiel auch dadurch, daß die Studentinnen zu den männlichen Professoren in den Hochschulen hinlenkten, die beratungs- und förderungsorientiert seien (**32**/13 und 111 f).

Wie viele andere Sozialbewegungen habe auch die Frauenhochschulbewegung zunächst mit einem Auszug aus der Institution auf die Erfahrung mit deren Trägheit reagiert, erläuterte Frau Prof. Dr. **Neusel**. Erst danach sei in bezug auf die Frauenförderung eine Diskussion über „Institutionalisierung oder Autonomie" aufgenommen worden (**32**/29). Wenn man in diesem Zusammenhang mögliche Politikformen analysiere, könne man regulative, distributive/redistributive und sozialregulative Strategien und Maßnahmen unterscheiden. Distributive Politik könne mittels einer „Strategie der Besonderung" oder einer „Strategie der Veränderung" betrieben werden und kenne als Maßnahmen vor allem finanzielle Anreize als Bonus- oder Malusregelung, als Zuschuß- oder Sonderfinanzierung. Die Strategie der Besonderung ziele auf eine Förderung der Frauen und Frauenforschung in, an oder neben den Hochschulen ab, durch Schaffung eigener Institutionen zur Frauenforschung, durch Kontingentierung von Mitteln für Frauenforschungs- und Förderungsvorhaben, durch Quotierung von Stellenbewegungen sowie die Schaffung von Sonderprogrammen zur Nachwuchsförderung und zur Qualifizierung und Weiterbildung von Frauen. Ein solcher Ansatz werde von der Gründungsinitiative für den „Rat der Frauen in Wissenschaft, Technik und Kunst" verfolgt. Die Strategie der Veränderung würde demgegenüber wirksam auf der Ebene der Verteilungs- und Vergabekriterien sowie der Verteilungsverfahren der Hochschule. Ein Instrument seien beispielsweise Bonus/Malus-Regelungen bei der Mittelverteilung an die Fachbereiche durch eine Kontingentierung von Sach- und Personalmitteln in Abhängigkeit von Frauenanteilen am wissenschaftlichen Personal (**32**/29 und 54 f).

Übereinstimmend konstatierten Frau Prof. Dr. **Neusel** und Ministerin **Rühmkorf**, daß sich das öffentliche Diskussionsklima zugunsten frauenpolitischer Aktivitäten verbessert habe, so daß sich Politikerinnen und Politiker unterdessen mit einschlägigen Vorschlägen profilieren zu können glaubten. Es sei nicht abwegig, dies als Erfolg feministischer Frauenforschung und -politik zu betrachten, urteilte Frau **Rühmkorf** (**32**/127). Der Zeitraum, in dem Maßnahmen zur Frauenförderung an den Hochschulen bislang hätten wirksam werden können, sei aber für eine auch quantitativ abgesicherte Evaluation zu kurz (**32**/86). Frau **Neusel** befand jedoch, daß positive Resultate vor allem auf kostenfreien Gebieten zu verzeichnen gewesen seien und im allgemeinen „Gleichstellungsrhetorik" vorherrsche, währenddessen die gegenwärtige Hochschul-, Wissenschafts- und Technologiepolitik Frauen benachteilige (**32**/104 und 54). Der Staat habe bisher seine Möglichkeiten, allgemeine gesellschaftliche Interessen gegen partikularistische Fachinteressen innerhalb der Hochschule durchzusetzen, Verfahren der Mitbestimmung und Beteiligung der Hochschulangehörigen an Entscheidungen zu regeln, die Vergabe und Verteilung von materiellen Ressourcen und die inhaltliche Gestaltung von Lehre, Studium und Forschung zu beeinflußen — was sie aus ordnungspoli-

tischen Gründen ablehnte — nicht oder kaum im Sinne der Frauenförderung genutzt (**32**/53). Sie forderte daher eine „zweite Phase der Frauenförderung an den Hochschulen", die anstelle der Eroberung einiger in der Regel befristeter Reservate dauerhafte Lösungen anstrebe: Kontinuität der Arbeitsverträge, Einrichtung von Forschungsinstitutionen und Zusicherung von festen Stellen. Die Hochschule müsse verändert werden, und damit sei Frauenpolitik insbesondere und vor allem Hochschul- und Studienreformpolitik. Staatliche Hilfe solle hierbei die Initiativen an Hochschulen abstützen, Anreize für Reformen geben und juristische Rahmenbedingungen verbessern (**32**/57 und 54). Alle zukünftigen Initiativen und Maßnahmen müßten jedoch der Tatsache Rechnung tragen, daß die Subtilität von Diskriminierungen bei der Einführung von Verfahrensvorschriften, die das Gegenteil intendierten, zunehme. Erfolge könne man nur erreichen, wenn man sich nicht auf Verfahrensvorschriften verlasse, sondern wenn beteiligte und interessierte Frauen hohes persönliches Engagement aufbrächten (**32**/103 f). Auch für sie stelle die Integration der Frauenförderung in die allgemeine Wissenschaftspolitik das Ziel ihres politischen Handelns dar, erläuterte Frau Prof. Dr. **Neusel**. Doch befinde man sich noch lange nicht in dem Zustand der angestrebten Normalität (**32**/108).

Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** hielt es für unerläßlich, eine Zweigleisigkeit von Sonderprogrammen und Normalverfahren beizubehalten. Es sei einerseits notwendig, Zusammenhänge zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten, in denen innovationsbereite Frauen ohne institutionelle Rücksichtnahmen neue Strukturen und Zugangsweisen suchen könnten. In den vorhandenen Einrichtungen der Frauenforschung außerhalb der Hochschule habe sich eine „neue Professionalität" entwickelt, die eine Verbindung zwischen kritischer Distanz zum traditionellen Wissenschaftler-Habitus und eigener selbstbewußter engagierter Beruflichkeit herzustellen versuche. Andererseits sei es wichtig, daß Frauen in der Institution Hochschule Wirkungsmöglichkeiten hätten und weiter erhielten und auf diese Weise Ausstrahlung in viele Bereiche der etablierten Wissenschaft bewirkten. Die Präsenz einer explizit als Frau identifizierbaren Wissenschaftlerin stelle auch ein Stück „personifiziertes schlechtes Gewissen" dar, das gelegentlich frauenförderliche Maßnahmen in anderen Bereichen provoziere (**32**/115 f).

Sonderprogramme für Frauen müßten aber mit der systematischen Nachwuchsförderung der Hochschule verbunden werden, wenn sie nicht verpuffen sollten, unterstrich Frau Prof. Dr. **Knab**. Verhindert werden müsse, daß Sonderprogramme dazu beitrügen, daß Frauen im Normalverfahren nicht mehr berücksichtigt würden (**32**/152 und 154). Die Förderung der Frauenforschung in Sonderprogrammen, darauf wies Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** hin, berge auch die Gefahr einer Verselbständigung von Diskursen in sich, die auch zum Teil bereits eingetreten sei. Männliche Wissenschaftler würden nicht nur kaum Frauen kennen, sondern auch kaum deren Forschungsdiskussion, selbst wenn sie für ihr Fachgebiet eigentlich einschlägig wäre. Entsprechende Fachtagungen und Veranstaltungen würden in aller Regel unter Ausschluß der männlichen Fachwelt stattfinden. Die Schwierigkeit, Kommunikation herzustellen, wirke sich dahingehend aus, daß es auch profilierten Frauenforscherinnen kaum gelinge, die geltenden Reputationskriterien zu erfüllen (**32**/117 f).

Im Anschluß an die voranstehend referierten grundsätzlichen Überlegungen der Expertinnen werden im folgenden ihre empfehlungsorientierten Vorschläge dargestellt.

Ministerin **Rühmkorf** hielt gesetzliche Regelungen für eine effektive Frauenförderung für unumgänglich, insbesondere wenn man eine Quotierung von Stellenbesetzungen im Auge habe. Als rechtliche Grundlage sei ein Landes-Gleichstellungsgesetz geeignet. Sie würde dem jedoch ein Bundesgesetz vorziehen, weil es die zu erwartenden Rechtsstreitigkeiten zentralisieren und deren Zahl somit verringern würde (**32**/58 und 100, in diesem Sinne auch: **Hagemann-White**, **32**/11). Die notwendigen Frauenförderungsregelungen müßten jedoch so detailliert sein, daß sie sich nicht vorstellen könne, dies in einem Rahmengesetz zu gewährleisten; ein Wettbewerb der Bundesländer um die beste Form wäre sehr wünschenswert (**32**/60, zu den Forderungen an eine HRG-Novelle siehe Ziffer 5.2).

Frauenförderung müsse, so legte Frau Prof. Dr. **Knab** dar, Maßnahmen zur Veränderung der Rahmenbedingungen mit Anreizen für die Hochschulen verbinden und gleichzeitig eine Kontrolle der Verteilungsgerechtigkeit einschließen, die durch die Aufstellung von Verfahrensregeln für Personalentscheidungen, die Kriterienkontrolle und die Evaluation einzelner Verfahrensschritte zu gewährleisten sei. Die Entwicklung der Kriterien habe den oft sehr unterschiedlichen Lebens- und Berufsverläufen von Männern und Frauen Rechnung zu tragen (**32**/13 f). Als Anreiz sei die Vergabe flexibel disponibler Mittel geeignet, erläuterte Frau Prof. Dr. **Hagemann-White**, mit denen der Staat Initiativen an den Hochschulen abstützen bzw. Reformen ermuntern solle, ergänzte Frau Prof. Dr. **Neusel** (**32**/12 bzw. 54). Ministerin **Rühmkorf** hielt es prinzipiell auch für erforderlich, über die Möglichkeiten negativer Sanktionen nachzudenken, doch sei ihr bislang kein praktikabler und rechtlich zulässiger Vorschlag hierzu bekannt geworden (**32**/64).

Wesentliches Instrument der Frauenförderung müsse die Strukturplanung der Fakultäten werden, trug Frau Prof. Dr. **Knab** vor. In diese seien Zielvorgaben aufzunehmen, wieviele Stellen welcher Niveaus in welchen Fristen durch Frauen besetzt werden sollten. Für die Nichtrealisierung dieser Vorgaben müßten frauenfördernde Kompensationen nachgewiesen werden. Erfolge bei der Realisierung dieser Pläne sollten bei der inneruniversitären Mittelverteilung honoriert werden, die Entwicklung sei in jährlichen Berichten darzulegen. Durch unterstützende Sachmittelzuweisungen solle die Integration von Nachwuchswissenschaftlerinnen, die durch Sonderprogramme gefördert werden, in Arbeitszusammenhänge der Fakultäten/Fachbereiche angeregt werden (**32**/16 f).

Ein Teil der Expertinnen plädierte für die Quotierung von Stellenbesetzungen, entweder wie Frau Prof. Dr. **Hagemann-White** im Hinblick auf den wissenschaftlichen Mittelbau (50%, bis der Frauen-Anteil unter der Professorenschaft des jeweiligen Fachs mindestens **30** % erreicht, **32**/11) oder aber in bezug auf alle Stellenbesetzungen mit dem langfristigen Ziel von 50% wie Ministerin **Rühmkorf** (**32**/62). Frau Prof. Dr. **Neusel** sprach sich für die Festlegung einer Quote für alle Nachwuchsstellen aus, wobei alle innerhalb einer Quote nicht besetzbaren Stellen freibleiben müßten (**32**/131). Von dieser Bindung erhoffte sie sich eine Verbesserung des bislang geringen Erfolgs von Quotenregelungen (**32**/100). Frau **Lagger** berichtete dagegen, daß die baden-württembergische Expertenkommission „Frauen in Forschung und Lehre" die Einführung von besonderen Frauenquoten wegen der mit ihnen verbundenen Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre nicht für sinnvoll hielt und wies darauf hin, daß solche Bestimmungen derzeit politisch nicht durchsetzbar seien. Die Expertenkommission habe vielmehr auf die Einsicht und die Selbstverpflichtung von Hochschulen gesetzt (**32**/25, 28 und 109). Die Einrichtung eines zentralen Stellenpools nur für Frauen beim Wissenschaftsministerium sei bislang an der infrage gestellten rechtlichen Zulässigkeit gescheitert (**32**/110). Frau Dr. **Schramm** berichtete demgegenüber aus Berlin, daß dort das Haushaltsgesetz als rechtliche Grundlage für ein Sonderprogramm zur Schaffung von Qualifikationsstellen für Frauen als ausreichend angesehen werde (**30**/83).

Frau Prof. Dr. **Neusel** stellte das Verfahren zur Besetzung von Professuren vor, das an der Gesamthochschule Kassel eingehalten werde und dessen Übertragbarkeit sie für gegeben hielt. Folgende Schrittfolge werde dort absolviert:

(1) Prüfung, ob eine Teilumwidmung der Professur vorgenommen werden könne, das heißt in der Stellenbeschreibung Fraueninhalte berücksichtigt werden könnten;

(2) Ankündigung im Ausschreibungstext, daß Frauen bei gleicher Qualifikation bevorzugt würden;

(3) Entsendung von mindestens zwei Professorinnen (gegebenenfalls von anderen Hochschulen) in die Berufungskommission;

(4) gezielte Aufforderung zur Bewerbung an Wissenschaftlerinnen;

(5) Einladung aller Bewerberinnen zur Anhörung;

(6) Berufung von Gutachterinnen bei der Bewertung der Bewerbung;

(7) gegebenenfalls Abgabe einer Begründung, warum Frauen auf der Liste nicht berücksichtigt wurden (**32**/102; zum Teil gleichlautende Empfehlungen machte auch Ministerin **Rühmkorf**, 36/62).

Das geschilderte Verfahren werde zwar unterdessen gut eingehalten, es führe jedoch noch nicht zu einer befriedigenden Erfolgsquote bei den Stellenbesetzungen.

In den Empfehlungen der baden-württembergischen Expertenkommission, so berichtete Frau **Lagger**, sei die Forderung nach der Mitgliedschaft einer Professorin in der Berufungskommission aufgestellt worden. Frauen sollten desweiteren entsprechend ihrem Anteil an den Bewerbungen zu den Auswahlgesprächen bzw. Probevorträgen eingeladen werden (**32**/25).

Beim wissenschaftlichen Nachwuchs sei eine Förderung auf Stellen derjenigen durch Stipendien bei weitem vorzuziehen, betonten Frau Prof. Dr. **Knab** und Ministerin **Rühmkorf** (**32**/16 und 87). Desweiteren biete die zeitweilige Reduzierung der Arbeitszeit unter Aufrechterhaltung des Kontakts zur Wissenschaft viel bessere Bedingungen für die Fortsetzung einer wissenschaftlichen Karriere als eine Beurlaubung mit völliger Unterbrechung der Berufstätigkeit. Falls dennoch ein Urlaub angetreten werde, führte Frau **Knab** weiter aus, sei es um so besser, je kürzer die Unterbrechung, beziehungsweise im Falle einer reduzierten Arbeitszeit der Zeitraum dieser Reduzierung, ausfalle (**32**/112). Unter anderem um beurlaubte Kolleginnen einbinden zu können, müßten Frauen auf Fakultätsebene Kontaktnetze aufbauen. Zu deren Aufgaben rechnete sie die Beteiligung an Beratungsangeboten für Mädchen und junge Frauen (auch fächerübergreifend), die Herausforderung der Studentinnen durch anregende Aufgabenstellung sowie die kontinuierliche Beratung für junge Wissenschaftlerinnen bei Antragsstellung und Projektabwicklung von Forschungsvorhaben. Zur Förderung dieser frauenorientierten Vernetzung von Informationen und Institutionen seien von den Hochschulen und Landesministerien zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, stellte Ministerin **Rühmkorf** fest (**32**/63). Des weiteren sollten Erfahrungen gesammelt werden, ob Doktorandinnen-Treffen oder Ferienseminare für Frauen nützliche Zusatzangebote seien. Durch solche Veranstaltungen müßten Wissenschaftlerinnen sich in der Öffentlichkeit sichtbar machen (**Knab**, **32**/15). Frau **Rühmkorf** wollte spezifische Frauenseminare für Studentinnen und Frauen-Ferienkurse insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften angeboten wissen. Gerade in diesen Fächern seien eigenständige Veranstaltungen für Frauen aus Motivierungsgründen und zur Erleichterung des Übergangs von der Schule zur Hochschule notwendig. Die Information über Berufswege müsse frauenfreundlich ausgestaltet werden (**32**/65 f und 85). Frau **Lagger** betonte, daß insbesondere in diesen Fächern das Auftreten weiblicher Identifikationsfiguren hilfreich sei (**32**/27). (Weitere Aussagen von Frau Prof. Dr. **Knab** und Ministerin **Rühmkorf** über die geschlechtsspezifische Interessenskanalisierung in der Schule und das Studienwahlverhalten von jungen Frauen werden in Ziffer 1.1 referiert.)

Damit sich die Fächer mit Fragestellungen der Frauenforschung auseinandersetzen müßten und Professorinnen in möglichst vielen Bereichen Vorbildfunktionen übernehmen könnten, so forderten Ministerin **Rühmkorf** und Frau Prof. Dr. **Knab**, müßten besondere Frauenlehrstühle geschaffen werden (**32**/63 und 83 bzw. 18). Gerade in den Naturwissenschaften erhoffte sich Frau **Rühmkorf** Anstöße, da sich gezeigt

habe, „daß Frauen mit anderen Voraussetzungen an die dortige Forschung herangehen" (**32**/194). Frau Prof. Dr. **Neusel** sprach sich dafür aus, daneben viele „Reservate für Frauen" in der Form von Frauenforschungsinstitutionen und Sonderprogrammen zur Weiterqualifizierung einzurichten, die gut finanziert, gut betreut und längerfristig abgesichert seien müßten. Als eine mögliche Organisationsstruktur verwies sie auf die interdisziplinäre Arbeitsgruppe Frauenforschung der Gesamthochschule Kassel, der allerdings bislang noch keine besondere Unterstützung durch das Land Hessen zuteil geworden sei (**32**/105 und 108, in diesem Sinne auch **Rühmkorf**, **32**/67 und **Hagemann-White**, **32**/12; weitere Aussagen zur Forschungsförderung finden sich in Ziffer 6.2). Als langfristige Möglichkeit empfahl Frau Prof. Dr. **Neusel**, auch die Gründung einer Frauenuniversität mit technisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung ins Auge zu fassen (**32**/55 und 108).

Prof. Dr. **Schiedermair** erinnerte in der Anhörung über „Strukturen" an die Forderung des Deutschen Hochschulverbandes aus dem Jahre 1987, im Bereich des wissenschaftlichen Mittelbaus verstärkt Lehrstellen zur Verfügung zu stellen, um Beurlaubung von Wissenschaftlerinnen während der Familienphase zu ermöglichen (10 pro Universität). Solche Lehrstellen könnten der Gefahr des Abbruchs wissenschaftlicher Laufbahnen von Frauen entgegenwirken, die nach Erkenntnissen des Hochschulverbandes insbesondere in der Promotions- und nicht so sehr in der Habilitationsphase gegeben sei. Die Einrichtung solcher Stellen hielt er für hilfreicher im Sinne der Frauenförderung als die Schaffung des Amtes einer Frauenbeauftragten und die Diskussion um Quoten (**30**/6 und 79). (Die Empfehlungen zum Amt der Frauenbeauftragten und über andere institutionelle Repräsentationsmechanismen finden sich in Ziffer 5.3.)

Zur Erleichterung der Verbindung von wissenschaftlicher Arbeit und der Erfüllung von Familienpflichten sei die Überprüfung einer Vielzahl von arbeits- und dienstrechtlichen Vorschriften notwendig, betonte Frau Prof. Dr. **Knab** und nannte insbesondere folgende Bereiche:

(1) Die Flexibilisierung der Laufzeit von Stipendien;

(2) die Verbesserung der Möglichkeiten zur zeitweiligen Beurlaubung beziehungsweise Teilzeitarbeit bei Angestellten mit Zeitvertrag und Beamten auf Zeit;

(3) die vorübergehende Entlastung von Routineaufgaben und Präsenzpflichten;

(4) die Bereitstellung von Mitteln für Kontakt- und Wiedereinstiegsstipendien;

(5) die Schaffung einer gesetzlichen Verpflichtung der Hochschulen, Kinderbetreuungsmöglichkeiten bereitzustellen, die den Bedürfnissen von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen angepaßt seien;

(6) die Aufhebung aller Altersgrenzen (**32**/17).

Frau **Lagger** wies ergänzend darauf hin, daß das baden-württembergische Wissenschaftsministerium die Studentenwerke mit 3.000 DM pro Jahr für jeden Kinder-Krippenplatz unterstütze und ein weiterer Ausbau des Angebots angestrebt sei (**32**/23).

Anlage

Orientierungspunkte für die Expertengespräche

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" wird im Herbst 1989 vier Expertengespräche zu ihrem Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung" durchführen: Bildungsinhalte/Lehre, Strukturen, Forschung sowie Frauen und Hochschule.

Die Orientierungspunkte für diese Expertengespräche bilden zusammen einen offenen Fragenkatalog zu Themen, die die Enquete-Kommission — über das hinaus, was sie schon in ihrem Zwischenbericht an Erkenntnissen zusammengetragen hat — genauer untersuchen will. Diese Vorgehensweise bedingt, daß einige Fragen, die Berührungspunkte mit den Themen anderer Expertengespräche aufweisen, nur zum Teil in den Orientierungspunkten dieser Anhörung angesprochen werden.

Am Ende der Kommissionsarbeit sollen Empfehlungen zur künftigen Bildungs- und Wissenschaftspolitik des Bundes stehen. Daher ist die Kommission besonders an der Darlegung nationaler und internationaler Erfahrungen in den angesprochenen Problembereichen interessiert, die sich auf eine Bewältigung von im Einsetzungsbeschluß beschriebenen Problemen beziehen, soweit der Bund hierfür Zuständigkeiten hat. Die folgende Liste von Fragen stellt keinen verbindlichen Leitfaden für das jeweilige Expertengespräch dar, sondern soll der Orientierung der eingeladenen Expertinnen und Experten für ihre schriftlichen Stellungnahmen dienen.

I. Expertengespräch „Bildungsinhalte/Lehre" am 18. Oktober 1989

1. In Bezug auf die Ausbildungsfunktion der Hochschulen heißt es in § 2 Abs. 1 HRG: „Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern." Halten sie das Konzept des Studiums als **wissenschaftlicher Berufsvorbereitung** für ausreichend und langfristig tragfähig?

2. Die insbesondere in den letzten fünfundzwanzig Jahren weiter vorangeschrittene Spezialisierung der Hochschulausbildung erscheint heute problematisch. Es wird wieder mehr wissenschaftliche **Allgemeinbildung** gefordert. Wie beurteilen Sie die Entwicklung aus der Sicht Ihrer Fächergruppe?

   Welches neue Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem sollte angestrebt werden? Welche

Ausbildungsanteile könnten unter der Voraussetzung einer generell vorgesehenen und regelmäßigen **Weiterbildung** in der Erstausbildung entfallen?

Welche Bedeutung messen Sie der **Internationalität des Studiums**, speziell der Europa-Kompetenz, im Rahmen der wissenschaftlichen Allgemeinbildung zu?

3. Die Forderung nach einer stärkeren Orientierung an Allgemeinbildung steht in einem Spannungsverhältnis zum gleichfalls formulierten Postulat der **Praxisorientierung** wissenschaftlicher Ausbildung. Ein vorgeschlagener Lösungsweg sieht die Schaffung „dualisierter" Ausbildungsangebote auch an Hochschulen vor. Wie beurteilen Sie diesen Ansatz? Wie hoch veranschlagen Sie den Stellenwert der Praxisorientierung von Studiengängen, welche Möglichkeiten der Konkretisierung sehen Sie gegebenenfalls? Halten Sie diesen Gesichtspunkt für die Profilbildung der Fachhochschulen für hinreichend, wenn er auch an den anderen Hochschultypen wachsende Bedeutung erlangt?

4. Bei den jüngsten Studentenprotesten war die Forderung nach **Interdisziplinarität** im Studium zentral. Während in der anwendungsbezogenen Forschung zumindest multidisziplinäre Ansätze zunehmende Bedeutung besitzen, ist deren Abbildung auf die Studienstruktur bisher kaum zu verzeichnen. Welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur Entwicklung und Verankerung fachübergreifender Studieninhalte sehen Sie, auch fächergruppenspezifisch? Welchen Stellenwert messen Sie dabei insbesondere Fragen der Ökologie und der sozialverträglichen Gestaltung wissenschaftlich-technisch geprägter Prozesse und Artefakte bei?

5. Viele beklagen die Resistenz und **Binnenbezogenheit der Fachkulturen** von Geistes-, Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften. Wie beurteilen Sie diesen Sachverhalt, und welche Möglichkeiten zum Abbau von Kommunikationshemmnissen außer den in Frage 4 angesprochenen sehen Sie?

6. Studierfähigkeit und Studierbarkeit spielen in der Diskussion um die Notwendigkeit von Studienreform und die Rolle des Bundes bei ihrer Durchsetzung eine zentrale Rolle. Wie müssen Studien- und Prüfungsordnungen beschaffen sein, um die Realisierung der in den Fragen 1 bis 4 umschriebenen Zielvorstellungen zu ermöglichen?

   Welche Bedeutung messen Sie insbesondere den Kombinationsmöglichkeiten von Fächern innerhalb von Studiengängen bzw. von Studiengängen bei? Wie beurteilen Sie die bisherige Arbeit an der **Studienreform**, halten Sie neue Anstrengungen und neue Instrumente für notwendig?

   Welchen **Zeitbedarf** für das Studium veranschlagen Sie zur Realisierung der genannten Zielvorstellungen, auch in einzelnen Fächern?

7. Welche Rolle kann künftig die **Hochschuldidaktik** übernehmen?

8. Welche Entwicklungschancen für das **Fernstudium** sehen Sie, insbesondere im Zusammenhang mit dem Ausbau der informations- und kommunikationstechnischen Infrastruktur?

II. Expertengespräch „Strukturen" am 19. Oktober 1989

1. Unter dem erneuten Druck der Studentenzahlen gerät auch das gegliederte Hochschulwesen hinsichtlich seiner Struktur und des Verhältnisses seiner Teile wieder in die Diskussion.

   Welche quantitativen und qualitativen Entwicklungen erwarten Sie für die einzelnen **Hochschultypen** bzw. halten Sie für notwendig? Wie beurteilen Sie speziell das künftige Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen? Welche Entwicklungschancen räumen Sie den Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung und den Berufsakademien ein?

2. Durch die Hochschulreform haben die Universitäten eine neue **Funktionalgliederung** (Fachbereiche, Wissenschaftliche Einrichtungen, Zentrale Einrichtungen) erhalten. Wie beurteilen Sie diese Veränderung, und halten Sie weitere organisatorische Reformen für wünschenswert? Wie beurteilen Sie die Chancen, durch Schaffung getrennter Studien- und Forschungsbereiche zu vernetzten Strukturen zu kommen?

3. Die Regelungsdichte im Hochschulbereich hat sich erheblich erhöht, die Hochschulen beklagen zu geringe **Entscheidungsspielräume**. Gegenüber den staatlichen Steuerungsmechanismen wie Haushalt, Stellenbewirtschaftung und Bildungsplanung wird die Lockerung von Vorschriften und die Einführung von Wettbewerbselementen empfohlen.

   Wie beurteilen Sie die Entwicklung und welche Veränderungen halten Sie gegebenenfalls für notwendig? Speziell: Auf welche Ressourcen könnte sich der **Wettbewerb von Hochschulen bzw. Fachbereichen** beziehen (extern), wie beurteilen Sie den Einsatz individueller oder organisationseinheitsbezogener Differenzierung bei der Mittelverteilung innerhalb der Hochschulen?

4. Innerhalb der Hochschulen haben sich **Entscheidungskompetenzen** verlagert und die **Einflußmöglichkeiten der Statusgruppen** verändert, insbesondere ist die Stellung der Professoren wieder gestärkt worden. Wie bewerten Sie den gegenwärtigen realen Einfluß von Kollegialorganen und Fachvertretern? Welche Bedeutung messen Sie der Leitungsverfassung der Hochschulen bei? Wie beurteilen Sie das Prinzip der funktionalen abgestuften Mitwirkungsmöglichkeiten in Kollegialorganen?

5. Bei den zulassungsbeschränkten Fächern wird dafür plädiert, das **Auswahlverfahren** von den

Hochschulen selbst durchführen zu lassen bzw. es verstärkt so zu handhaben. Gegenüber Ortsverteilungsverfahren wird auf die Stärkung des Wahlrechts der Studenten gedrungen. Wie bewerten Sie diese Vorschläge? Welche Bedeutung bemessen Sie der Qualität der Lehre als Attraktionselement für Studenten künftig bei, insbesondere bei sinkenden Anfängerzahlen ab Ende der neunziger Jahre?

6. Die Studentenzahlen werden sich gegenüber früheren Vorausschätzungen und hierauf aufbauenden Planungen auf anhaltend höherem Niveau bewegen. Wie beurteilen Sie die künftige Entwicklung der Nachfrage nach Studienplätzen? Welche **Ausbildungskapazitäten** sollten hierfür bereitgestellt werden und in welcher regionalen Verteilung?

7. Angesichts des rasanten Anwachsens des Wissens und dessen schneller Veraltung sowie der enormen Ausdehnung der Teilhabe an Hochschulausbildung wird von vielen eine Veränderung der **Studienstrukturen** für notwendig gehalten und auch eine andere Verteilung der Bildungszeiten über die Lebenszeit vorgeschlagen (neues Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung). Vor allem im politischen Raum wird auch auf eine nachhaltige Verkürzung der **Studienzeiten** gedrängt.

   Wie kann nach Ihrer Auffassung diesen Problemlagen begegnet werden? Welche Veränderungen sind insbesondere im Kapazitätsrecht und in den Methoden der Personalbemessung notwendig, um gegebenenfalls Veränderungen vornehmen zu können? Welche Erfahrungen sind bisher mit Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien gemacht worden?

8. Der Wissenschaftsrat plädiert für forcierte **Schwerpunktbildung** bei der Forschung und eine entsprechende Konzentration von Ressourcen. Kritiker befürchten dadurch eine Verarmung der Hochschulen in der Breite. Wie kann nach Ihrer Auffassung das Spannungsverhältnis zwischen konzentrierter Förderung und der Verstärkung interdisziplinärer Zusammenarbeit praktisch gestaltet werden?

9. Wie beurteilen Sie die gegenwärtige Ausstattung der Hochschulen mit Stellen in Ihrer Quantität und Qualität? Halten Sie die gegenwärtige **Personalstruktur** für funktionsgerecht, insbesondere hinsichtlich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im allgemeinen als auch der Frauen im besonderen? Wie hat sich die zunehmende Beschäftigung von Nachwuchswissenschaftlern in befristeten Arbeitsverhältnissen bewährt? Wie können die **Qualifikationszeiten** bis zur Promotion und Habilitation wirksam verkürzt werden? Wie beurteilen sie die Einrichtung von **Graduiertenkollegs**?

10. Welche Veränderungen im **Besoldungs- und Beamtenrecht** halten Sie für notwendig, insbesondere
    - zur Gewinnung von Hochschul-Personal (in Disziplinen mit guten Arbeitsmarktchancen und Verdienstmöglichkeiten),
    - zur Verbesserung des Personaltransfers und zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Hochschulen und anderen Beschäftigungsfeldern,
    - im Hinblick auf den gemeinsamen europäischen Markt?

11. Wie beurteilen Sie die Entwicklung des Verhältnisses von **Grund- und Drittmittelfinanzierung** von Hochschulaufgaben? Sehen Sie Handlungsbedarf bei der Ausgestaltung von Haushaltsvorschriften (Stichworte: Globalhaushalt, Übertragbarkeit von Haushaltsansätzen, gegenseitige Deckungsfähigkeit von Haushaltstiteln, Körperschaftshaushalt, Behandlung von Forschungsentgelten und anderen Drittmitteln, Nutzung von Hochschuleinrichtungen im Rahmen von Nebentätigkeiten)?

12. Hat sich nach Ihrer Auffassung der Mechanismus des **Hochschulbauförderungsgesetzes** bewährt? Welche Struktur des künftigen Bedarfs an Investitionen nach dem HBFG sehen Sie voraus? Wie würde der Bedarf durch einen gezielten Ausbau des Fernstudiums infolge der verstärkten Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik beeinflußt?

III. Expertengespräch „Forschung" am 8. November 1989

1. Es wird vielfach die Ansicht vertreten, die Unterscheidung zwischen **Grundlagenforschung und angewandter Forschung** sei obsolet geworden. Wie bewerten Sie dieses Urteil, und was folgt daraus für das Selbstverständnis der Hochschulen? Wie ist in diesem Lichte insbesondere die Zuordnung des Typus „Forschung und Entwicklung" zu den Fachhochschulen zu beurteilen?

2. Wie beurteilen sie die Mechanismen der **Forschungsförderung** der DFG, des BMFT und der sonstigen Ressortforschung des Bundes, der Länder sowie der Stiftungen im Verhältnis zueinander und im internationalen Vergleich? Welche Rolle spielen die Förderungsprogramme der EG für die Hochschulforschung, welche Veränderungen sind absehbar bzw. sollten angestrebt werden? Welche Regelhaftigkeiten und Einflußnahmen bei der Genese öffentlicher Förderungsprogramme lassen sich feststellen, und sehen Sie hier Gestaltungsbedarf? Sehen Sie die Forschungsfreiheit an den Hochschulen durch Mittelknappheit bei der **Grundausstattung** beschränkt?

3. Allgemein wird die verstärkte Förderung wichtiger Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschulen in **Sondereinrichtungen** festgestellt und überwiegend für bedenklich gehalten. Wie beurteilen Sie diese Entwicklung, auch im historischen Vergleich? Wie bewerten Sie das

Verhältnis von Struktur-, Technologie-, Wissenschafts-, und Bildungspolitik in diesem Zusammenhang? Sehen Sie politischen und hochschulbinnenpolitischen Handlungsbedarf?

4. Welchen Beitrag könnten die Hochschulen dazu leisten, die **Verantwortung der Wissenschaft** gegenüber der Gesellschaft für die Anwendung ihrer Erkenntnisse stärker zu entwickeln und die Ergebnisse der Selbstreflexion der Wissenschaften in öffentliche Diskurse einzubringen?

   Sehen Sie bereits bei der Formulierung von Forschungsfragen eine legitimatorische Bringschuld der Wissenschaft gegenüber der Allgemeinheit? Wie müßten Forschungsprozesse organisiert sein, damit Forschungsfolgen systematisch thematisiert werden können, und durch welche Fördermechanismen könnten derartige Bestrebungen unterstützt werden? Welche Rolle könnten die Hochschulen in Technology-Assessment-Netzwerken, unter anderem bei der Politikberatung, spielen?

5. Wie beurteilen Sie den Bedarf an **wissenschaftlichem Nachwuchs** bis zur Jahrtausendwende? Kann dieser Bedarf nach dem gegenwärtigen Stand der Dinge durch die Hochschulen gedeckt werden, oder welche Maßnahmen müßten zusätzlich ergriffen werden? Sind die vorhandenen Förderinstrumente, die Beschäftigungsformen und Besoldungsmöglichkeiten hinreichend attraktiv und angemessen, insbesondere auch für den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs? Wie können die Qualifikationszeiten bis zur Promotion und zur Habilitation wirksam verkürzt werden? Wie können die Möglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses, eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, verbessert werden?

6. Halten Sie **Wissenstransfer** (außerhalb der Ausbildungsfunktion) für eine Grundaufgabe von Hochschulen? Falls ja: Ist diese Aufgabe für alle Hochschultypen und Fächergruppen in gleicher Weise zu formulieren, oder welche Differenzierung wären vorzunehmen? Sehen Sie die Notwendigkeit, durch besondere Förderung oder durch rechtlich-administrative Maßnahmen die Aktivitäten der Hochschulen im Wissenstransfer zu verstärken, insbesondere was den Adressatenkreis angeht? In welcher Form könnte der Wissenstransfer organisiert werden (zum Beispiel Verbindung mit Regionalforschung, Weiterbildung)? Sehen Sie Defizite beim Personaltransfer, und wie könnten diese gegebenenfalls abgebaut werden? Welche Mindestregelungen zur Wahrung der Wissenschaftsfreiheit in Kooperationsprojekten bzw. bei der Auftragsforschung sollten verbindlich sein?

7. Welche Veränderungen des **öffentlichen Dienstrechts** und der Besoldung halten Sie für notwendig, um den wissenschaftlichen Nachwuchs und den Wissenstransfer besser zu fördern?

IV. Expertinnengespräch „Frauen und Hochschule (Frauenförderung, Frauenforschung und Frauenstudien)" am 29. November 1989

1. Gleichberechtigung als Verfassungsgebot und HRG-Regelung

   Die Hochschulen verzeichnen in den letzten Jahren eine wachsende Beteiligung von Frauen im Studium (bei fachspezifischer Selektion bzw. Häufung), jedoch eine relative Konstanz, teils sogar einen Rückgang des Frauenanteils im Lehrkörper. Besonders gravierend ist der anhaltend minimale Anteil von Frauen an den Hochschullehrerstellen, insbesondere den C 4-Stellen.

   Dies führte zu einer Neuregelung im Hochschulrahmengesetz: In § 3 Abs. 2 HRG heißt es: „Die Hochschulen wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf die Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile hin."

   Worin sehen Sie diese Nachteile begründet, und welche Möglichkeiten sehen Sie, diese Nachteile wirksam auszugleichen?

   Ist diese gesetzliche Vorgabe Ihrer Einschätzung nach ausreichend oder wären weitergehende Regelungen auf Bundesebene sinnvoll bzw. erforderlich?

2. Neue Institutionen/Ämter

   In einigen Ländergesetzen, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, ist das Amt einer **Frauenbeauftragten** vorgesehen.

   Im Landeshochschulgesetz NRW heißt es in § 23a: „Im Rahmen der Aufgaben nach § 3 Abs. 2 ist eine Frauenbeauftragte zu bestellen. Sie nimmt Aufgaben der Frauenförderung auch für die Studentinnen und nichtwissenschaftlichen Mitarbeiterinnen wahr. Die Frauenbeauftragte ist von den zuständigen Stellen der Hochschule zu unterrichten, macht Vorschläge und nimmt Stellung in allen Angelegenheiten, die die Belange der Frauen in der Hochschule unmittelbar berühren. Bei der Behandlung solcher Angelegenheiten in den Hochschulgremien ist ihr Gelegenheit zur Information und beratenden Teilnahme zu geben. Die Frauenbeauftragte berichtet dem Senat über ihre Tätigkeit. Sie soll zur Ausübung ihres Amtes von ihren sonstigen Dienstaufgaben entlastet werden."

   In laufenden Gesetzgebungsverfahren einzelner Bundesländer, zum Beispiel in Berlin, ist die Hauptberuflichkeit einer Frauenbeauftragten (und die Nebenberuflichkeit von Frauenbeauftragten in allen Fachbereichen und Zentralinstituten) vorgesehen.

   Sehen Sie weitere Möglichkeiten, das Amt einer Frauenbeauftragten so auszugestalten, beispielsweise durch Ausdehnung des Zuständigkeitsbereichs auf alle Frauenbelange an der Hochschule, durch Ausstattung und Kompetenzen, daß nachhaltige Wirkungen im Sinne der Zielsetzung erreicht werden?

3. **Frauenförderpläne** sind bisher in der Privatwirtschaft und in öffentlichen Verwaltungen aufgestellt worden. Über ihre Wirksamkeit ist abschließend noch nicht zu befinden. Sie haben zumindest zu einer Aufmerksamkeitssteigerung gegenüber Frauendiskriminierung und subtilen Benachteiligungen geführt.

   Sehen sie Übertragungsmöglichkeiten auf den Hochschulbereich auf Fachbereiche/Fakultäten bzw. auch auf der globalen Hochschulebene? (Rahmenpläne zur Frauenförderung und Frauenförderpläne in den einzelnen Fachbereichen/Fakultäten/Abteilungen).

   Welche Regelungen und Vorgaben (Art und Umfang von Quotierungen) halten Sie für geeignet und rechtlich zulässig?

   Reichen in diesem Falle die gesetzlichen Grundlagen aus oder sind weitere erforderlich?

4. Welche anderen Möglichkeiten sehen Sie, die Hochschulen für eine **aktive Frauenförderpolitik** zu gewinnen?

   Welche positiven Anreize, gegebenenfalls auch negativen Sanktionen (zum Beispiel Stellensperre), halten Sie für zweckmäßig?

   Welche Möglichkeiten sehen Sie, das Unterlaufen einer Frauenförderung zu verhindern und gegenläufige Reaktionen zu vermeiden?

5. Berufungen

   Ein besonderes Problem stellt die Vergleichbarkeit von Qualifikationen dar. Sehen Sie Möglichkeiten, bei Berufungen darauf hinzuwirken, daß Frauen stärker berücksichtigt werden, zum Beispiel durch

   — die Zusammensetzung der Berufungskommission/Hinzuziehen externer weiblicher Sachverständiger (mit Stimmrecht); Hinzurechnung von (weiblichen) Privatdozenten — Korporationsrechtliche Gleichstellung;

   — die Aufforderung zu Bewerbungen/aktive Suche nach geeigneten Frauen;

   — die regelmäßige Einladung von Frauen zu Probevorträgen?

6. Förderung studentischer **Studienfachwahl**

   Die Studienfachentscheidungen der Studentinnen richten sich zu einem großen Teil auf Fachgebiete, die keine guten Berufsaussichten verheißen.

   Welche indirekten und direkten Maßnahmen halten Sie für geeignet, den Abiturientinnen bereits im Vorfeld mehr Optionen zu eröffnen?

   Was kann der Bund im Verbund mit den Hochschulen tun, um das Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften für Frauen attraktiver zu machen?

7. Die **Vereinbarkeit** von Studium und wissenschaftlicher Tätigkeit mit der Betreuung kleiner Kinder ist nicht einfach.

   Welche Möglichkeiten sehen Sie, Studentinnen und Wissenschaftlerinnen, die kleine Kinder zu betreuen haben, in ihren Studien und ihrer wissenschaftlichen Qualifizierung zu unterstützen? (Vätern, die sich an der alltäglichen Betreuung ihrer Kinder beteiligen (wollen), sollten die gleichen Möglichkeiten wie den Müttern eröffnet werden).

   Denkbar sind die Aufhebung von Altersgrenzen bei Einstellungen, die Verlängerung der Qualifikationsfristen, die Ausdehnung der BAföG-Berechtigung, die Anrechnung von Kinderbetreuungszeiten als Praxisnachweis und anderes mehr.

8. In einigen NCFächern ist es aufgrund der besonderen Berücksichtigung männlicher Studenten, die den Wehr- bzw. Ersatzdienst absolviert haben, zu einem Zurückdrängen des Frauenanteils bei den Studienanfängern gekommen.

   Welche korrektiven Maßnahmen schlagen Sie in diesen Fällen vor?

9. Hochschulen und Wissenschaft haben Frauen bis in dieses Jahrhundert hinein ausgeschlossen. Frauen haben daher Forschung, Studium, Hochschul- und Wissenschaftsorganisationen erst in den letzten Jahrzehnten mitgestaltet.

   Möglicherweise brauchen daher Frauen andere Handlungsspielräume oder Freiräume, um auch eigene Wege in der Wissenschaft zu gehen. Sehen Sie Möglichkeiten, den Anpassungszwang für Frauen in der Wissenschaft zu reduzieren und Ansatzpunkte dafür, „unausgeschöpfte Begabungen" von Frauen auch in alternativer Weise für die Wissenschaft zu nutzen?

   Welche Möglichkeiten sehen Sie, Frauen einen eigenen Gestaltungsspielraum zu eröffnen (beispielsweise Forschungsschwerpunkte für Frauen, Einrichtung besonderer universitärer oder außeruniversitärer Institutionen)?

10. Förderung der Nachwuchswissenschaftlerinnen

    Ein besonderer Engpaß besteht bei den Nachwuchswissenschaftlerinnen. Gegenwärtig werden sowohl Quotierungen, eigene Programme als auch flankierende Maßnahmen diskutiert, zum Teil auch umgesetzt, um den Anteil von Frauen an den Habilitationen und Berufungen/Institutsleitungen zu erhöhen.

    Für welche Qualifikationsstufen sollten besondere Maßnahmen empfohlen werden: Quotierungen bei den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften (welche Maßzahl?), Quotierungen bei wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen, bei der Vergabe von Stipendien und von Drittmitteln?

    Wie schätzen Sie die Wirkung besonderer Programme für Frauen ein (beispielsweise Lise-Meitner- oder Eva-Kuckuck-Programm, Programm zur Förderung von Frauenforschung des Senats von Berlin)?

    Welche Möglichkeiten sehen Sie, Wissenschaftlerinnen in Kontakt mit ihrer Disziplin zu halten,

sofern sie sich für einige Zeit ihrer Familie widmen wollen?

11. In den letzten Jahren haben sich Wissenschaftlerinnen verstärkt der Erforschung ihrer eigenen Lage und Geschichte zuge-Wandt und viele Entdeckungen und neue Perspektiven eingebracht, die als Frauenforschung zusammengefaßt werden.

    Welche Förderungs- und Ausbaumöglichkeiten schlagen Sie für diesen Bereich vor?

12. Wenn Sie weitere Ideen und Vorschläge haben, insbesondere vorbildliche Erfahrungen aus dem Ausland kennen, teilen Sie uns diese bitte auch mit.

In der Auswertung zitierte Literatur:

Bochow, M./Joas, H. 1987: Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus. Frankfurt a. M./New York

Köhler, H. 1989: Eine „stille Revolution" an den Hochschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik. 35. Jahrgang. Nr. 4. S. 493-541

Meyer-Abich, K.M. 1988: Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung. Beck'sche Reihe. Band 365. München

Wissenschaftsrat 1988 (Hrsg.): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln

WRK 1988: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik. Dokumente zur Hochschulreform. Band 63. Bonn

Kapitel D.2.2

Gespräch der Kommission mit Angehörigen des akademischen Nachwuchses zur Rolle der Geisteswissenschaftler und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses am 31. Januar 1990

Gliederung

1. Die Bedeutung der Geisteswissenschaften und das Ziel des Studiums
2. Praxisbezug des Studiums und Übergang in das Erwerbsleben
3. Studienstrukturen
4. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Ergänzend zu den vier Expertengesprächen, die im vorangehenden Teilkapitel dargestellt sind, hat die Enquete-Kommission auch Gespräche mit Betroffenen geführt. Außer bei einer Exkursion an die Gesamthochschule Kassel (siehe auch Kommissionsdrucksache Nr. 11/45) hat sie dies in einem Meinungsaustausch mit Angehörigen des akademischen Nachwuchses am **31.** Januar 1990 zu den Themen „Rolle der Geisteswissenschaftler heute" und „Begabtenförderung" getan. Gesprächspartner waren: Christian **Berthold**, Annelie **Duscha**, Bernd **Rasche** (alle Münster), Willibald **Steinmetz** (Bielefeld) und Dr. Nikolaus **Wegmann** (Köln). Die Auswertung folgt dem stenographischen Protokoll Nr. 38, dem eine schriftliche Stellungnahme der Sachverständigen beigefügt ist.

1. Die Bedeutung der Geisteswissenschaften und das Ziel des Studiums

Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen formulierte Herr **Berthold** die These, daß die Kultur- und Geisteswissenschaften in den vergangenen Jahren einen erheblichen Wandlungsprozeß durchlaufen hätten. Sie sähen ihre Aufgabe nicht länger allein in der Aufarbeitung und sozusagen Verwaltung der Kulturtradition beziehungsweise in der Eröffnung von Zugängen zu ästhetischen Erfahrungen; immer stärker sei die kulturelle Reflexion der Gesellschaftsentwicklung hinzugetreten. Dies lasse sich unter dem Oberbegriff „historische Kulturwissenschaft" fassen, die ihre Aufgabe darin sehe, zu erklären, was es heiße, in der Moderne zu leben. Aus dieser Sicht erweise sich das kulturelle Erbe als mehr als ein großes Museum, es bewahre eine große Zahl von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Reaktionen auf bestimmte Problemlagen auf. Die Fähigkeit, die symbolischen Repräsentationen der Vergangenheit lesen zu können, schaffe so eine Voraussetzung ideenreichen gesellschaftspolitischen Handelns. Auf diese Weise gelinge es auch den Geisteswissenschaften — und nicht nur der Soziologie —, Ergebnisse zutage zu fördern, die für politisches Handeln relevant werden könnten. Die Orientierungsschwierigkeiten des einzelnen in der Moderne würden so nicht allein durch das Angebot kultureller Werte „kompensiert", sondern es bestehe die Möglichkeit ihrer „geisteswissenschaftlichen Aufklärung" (38/5 und 64). Herr **Berthold** erläuterte dies an Beispielen aus der Familienpolitik, der Erwachsenenbildung und der fortschreitenden Spezialisierung und Ausdifferenzierung einzelner ökonomischer Bereiche. Im letztgenannten Fall bestünden die Einsatzmöglichkeiten und der besondere Wert von Geisteswissenschaftlern darin, daß sie kompetent in Bezug auf Transformationsprozesse seien: Ihre hermeneutische Kompetenz befähige sie dazu, sich in ganz fremde Wissenszusammenhänge einzuarbeiten, um diese an Allgemeinbildung anschlußfähig zu machen (38/6 und 7).

Übertragen auf die Ebene der Hochschulausbildung münde die Forderung nach einer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit zwischen Angehörigen verschiedener Professionen häufig in den Wunsch nach der Schaffung von fachübergreifenden Studienanteilen bzw. der Einrichtung eines Studium generale. Dr. **Wegmann** erläuterte, daß dies heute nicht mehr in der Form von Lehrangeboten über „Goethes Weisheit" oder ähnlichem denkbar sei. Das Ziel fachübergreifender Lehrveranstaltungen müsse vor allem anderen die Klärung dessen sein, was Disziplinarität ausmache, das heißt die Erarbeitung einer Vorstellung über die besondere Struktur des eigenen

Fachwissens. Dies sei eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß so etwas wie ein Dialog zwischen den Disziplinen zustande kommen könne (38/18 f). In solch einer interdisziplinären Kommunikation, so ergänzte Herr **Berthold**, könne die Funktion der Geisteswissenschaftler, speziell der Philosophen, nicht in der Formulierung von Soll-Sätzen für andere Fachwissenschaftler bestehen, sondern im Einbringen von Kenntnissen darüber, wie ethische Orientierung von Spezialwissenschaften funktioniere (38/20).

Ganz allgemein sprach sich Herr **Berthold** dafür aus, den Verschulungsgrad des Universitätsstudiums zu vermindern und den Entwicklungstrend der Universitäten zu Ausbildungsstätten umzukehren. Hochschulabsolventen müßten die Fähigkeit entwickelt haben, „sich mit Flexibilität und geistiger Regsamkeit auf fremde Wissensgebiete einzulassen", eigene Schwächen und Lücken wahrzunehmen und Wege zu finden, wie man diese Lücken beseitigen und Probleme lösen könne. Mit solch einem Verständnis lasse sich auch das Problem des ständig wachsenden Fachwissens und der damit verbundenen Studienzeit lösen (38/18).

2. Praxisbezug des Studiums und Übergang in das Erwerbsleben

Die Nachwuchswissenschaftler sagten infolge des sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandelns eine erhebliche Zunahme gesellschaftlicher Aufgaben geistes- und kulturwissenschaftlich ausgebildeter Akademiker außerhalb des traditionellen Lehrerberufs voraus. Es entwickele sich eine Fülle sehr divergierender Arbeitsgebiete, die nicht mehr den alten Berufssparten entsprächen und eine Anpassung der Studiengänge überfällig erscheinen ließen. Charakteristisch sei aber, daß man die für solche Stellen notwendigen Kompetenzen vielfach nicht innerhalb des Studiums erwerben könne (38/64). Folgerichtig sei es daher, so erläuterte Herr **Steinmetz**, daß die Verbindung von Studium und Beruf derzeit den Normalfall bei den Studierenden in den Geisteswissenschaften ab dem sechsten bis achten Semester darstelle. Zwei Qualifikationsphasen würden so nebeneinander herlaufen und zu den feststellbaren langen nominellen Studienzeiten führen (38/29 f). Diese Tätigkeiten dienten nicht in erster Linie der Bestreitung des Lebensunterhalts, sondern sozusagen dem Einfädeln in geisteswissenschaftliche Berufstätigkeiten (38/35).

Frau **Duscha** sprach sich jedoch gegen reglementierte Formen des Praxisbezugs in geisteswissenschaftlichen Studiengängen aus, zum Beispiel durch Obligatorisierung und Festlegung einer bestimmten Form und Dauer solcher Praxisphasen (38/28). Sie regte aber an, niederländischen Beispielen folgend, versuchsweise Studienangebote zu schaffen, die Interdisziplinarität und Praxisbezug miteinander verknüpften (38/32). Diese bevorzugte Form des selbstorganisierten Berufsbezugs, erläuterte Herr **Steinmetz**, sei für Geisteswissenschaftler meist die Voraussetzung für eine Einmündung in Beschäftigungsverhältnisse oder zunehmend auch selbständige Erwerbstätigkeit, da es keine vorgefertigten Karrieremuster oder rechtlich verbindlichen Berufsfelder gebe. Die Studierenden bzw. Hochschul-Absolventen betrieben so eigentätig eine Politik zur Schaffung von Arbeitsplätzen (38/12 f).

Die Hochschule könne aber gleichwohl die Aktivitäten des Nachwuchses unterstützen: Frau **Duscha** wies darauf hin, daß es auch in den meist übersehenen Geisteswissenschaften Transferpotentiale gebe. Um Kontakte zwischen den Hochschulen und zum Beispiel der Industrie zu initiieren bzw. zu intensivieren, regte sie an, „Verknüpfungspunkte" aufzubauen, die neben Informationsarbeit die Vermittlung von Praktika und Werkverträgen leisten sollten (38/39). Eine derartige Betreuung könne die rechtliche und soziale Absicherung verbessern helfen, die derzeit als grundsätzlich unbefriedigend bezeichnet werden müsse. Herr **Steinmetz** bemängelte insbesondere die meist fehlende Möglichkeit einer durchgängigen Sozialversicherung. Immer mehr Personen würden aufgrund ihres Zwitterstatus zwischen Studierenden und Erwerbstätigen von den hergebrachten Regelungen der sozialen Sicherung nicht erfaßt. Insbesondere verwies er auf die völlig ins Leere laufenden Bestimmungen des Mutterschutzgesetzes (38/29 und 36 f). Herr **Berthold** forderte, daß der Ausschluß der Studierenden aus der gesetzlichen Krankenversicherung nach vierzehn Studiensemestern bzw. nach Ablauf des 30. Lebensjahres rückgängig gemacht werden müsse. Aufgrund des zunehmenden Teilzeitstudiums überschritten insbesondere viele Geisteswissenschaftler diese Grenzen, zumal dann, wenn sie eine Promotion durch eine nicht sozialversicherungspflichtige Erwerbstätigkeit finanzierten (dies sei die überwiegende Form, 38/47).

Darüber hinaus seien die derzeit vorhandenen Beratungsmöglichkeiten, so ergänzte Herr **Steinmetz**, bei Problemfällen völlig unzureichend. Viele Berater der Arbeitsämter seien mit der heutigen Lebenssituation von Studierenden nicht vertraut, insbesondere mit den Problemen, die die Verbindung von Studium und Berufstätigkeit aufwerfen. Daher müßten in den Arbeitsämtern der Hochschulorte entsprechend qualifizierte Berater eingestellt werden (38/37).

3. Studienstrukturen

Die Nachwuchswissenschaftler schlossen sich dem von den Experten am 18. Oktober 1989 vorgetragenen Votum für eine Liberalisierung der Studiengänge an. Diese solle insbesondere dazu dienen, die Eigenverantwortung der Studierenden für den Aufbau und die Ausrichtung ihres Studiums zu stärken. Solche Verantwortlichkeit werde die Motivation verbessern und daher das Leistungsniveau positiv beeinflussen. Eine derart geänderte Studienstruktur lasse jedoch kaum eine standardisierbare Wissensüberprüfung in Klausuren und Examina zu und verweise somit unmittelbar auf das Problem der Betreuungsrelationen. Die Verbesserung des Zahlenverhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden sei eine zwingende Notwendigkeit sowohl für die Verbesserung der Qualität des Studiums als auch im Hinblick auf eine Verkürzung der Studienzeit. Ent-

sprechende Veränderungen der politischen Prioritätensetzung könnten sich auf die Erwartung stützen, „daß in einem rohstoffarmen Exportland wie der Bundesrepublik keine Investition so überlebenssichernd sein dürfte wie die in Bildung. Der entscheidende politische Wettbewerbsnachteil von Bildung ist allerdings ihre relativ lange Amortisationszeit" (38/66). Eine wesentliche Aufgabe der Enquete-Kommission sei es, zum Ausgleich dieses Nachteils beizutragen.

Energisch sprach sich Herr **Steinmetz** gegen die Schaffung neuer spezialisierter Studiengänge aus. Er wies darauf hin, daß eine Diversifizierung des Studienangebots die Unübersichtlichkeit erhöhe und die Variabilität möglicher Orientierungen innerhalb eines Studiengangs verringere. Es sollten vielmehr Möglichkeiten zum Wechsel des Abschlusses (Magister, Staatsexamen oder Promotion) mindestens bis zum sechsten Semester eröffnet werden (38/15). Wie schon Prof. Dr. **Marquard** sprach sich Herr **Steinmetz** dafür aus, in geeigneten Fächern, insbesondere in Geisteswissenschaften, die Promotion als Abschluß grundständiger Studiengänge wieder einzuführen; dies sei eine besonders wirkungsvolle Maßnahme zur Verringerung des Alters des wissenschaftlichen Nachwuchses (38/48). Auch in Bezug auf den Erwerb von Zusatzqualifikationen sei das herrschende Studiengangmodell viel zu starr. Ein konkretes Beispiel gab Herr **Rasche**, der darauf hinwies, daß die Möglichkeiten zum Erwerb einer Zusatzqualifikation in Politikwissenschaften für Amerikanisten zwar dringend gewünscht, aber mit vernünftigem Aufwand kaum möglich sei (38/16).

4. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Als sehr kritisch beurteilte Dr. **Wegmann** die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Geisteswissenschaften. Aufgrund der geringen Zahl von Universitätsstellen, die teilweise auch noch Streichungen zum Opfer fielen, werde ein großer und wachsender Teil des wissenschaftlichen Nachwuchses im Rahmen von Drittmittelprojekten gefördert. Die Förderbestimmungen sähen aber regelmäßig die Unzulässigkeit der Verbindung von Promotion und Projekttätigkeit vor. Daher komme es wegen der häufig sehr kurzen Projektlaufzeiten zu einer schnellen Spezialisierung in unterschiedlichen Bereichen, die zudem nicht mit dem Thema der Dissertation übereinstimmten (38/60). Für diejenigen, die eine wissenschaftliche Karriere anstrebten, sei es aber günstig, so führte Herr **Steinmetz** aus, auf Hochschulstellen gefördert zu werden, da diese mit Lehr- und Prüfungsverpflichtungen verbunden seien (38/57). Für Bewerbungen um Stellen in der Post-Doc-Phase seien so Promovierte aus Drittmittelprojekten fast immer im Nachteil, da die Fachbereiche die Vergabe von Lehraufträgen sehr restriktiv handhabten, um die Kapazitäten nicht zu erhöhen. Ihnen fehle daher „fast alles, was zur akademischen Welt gehört": Institutserfahrung, Lehrerfahrung, Prüfungserfahrung. Dr. **Wegmann** empfahl daher, innerhalb von Drittmittelprojekten vorrangig Nachwuchskräfte zu fördern, die noch nicht promoviert seien, und ihnen die Möglichkeit zu geben, die Thematik der Dissertation in die des Projektes einzubinden. Eine solche Förderung wäre mit der über Stipendien vergleichbar und hinsichtlich der sozialen Risiken, die mit ihnen eingegangen würden, überschaubar, da sie im Regelfall eine Qualifizierung bis zum Alter von etwa **30** Jahren ermögliche (38/60 ff).

Auch die herrschende Promotionsförderung mittels Stipendien der Begabtenförderungswerke bzw. nach den Landesgraduiertenförderungsgesetzen entspreche nicht den Notwendigkeiten des Qualifikationsprozesses. Die zweijährige Regelförderungsdauer sei zu kurz, und das Erfordernis eines Verlängerungsantrages nach dem ersten Jahr bedeute einen zusätzlichen, unproduktiven Arbeitsaufwand, der die Förderdauer weiter verkürze. Herr **Steinmetz** hielt für eine qualitativ hochstehende Promotion eine Normalförderungsdauer von wenigstens drei Jahren für erforderlich und riet dazu, auf einen förmlichen Verlängerungsantrag nach dem ersten Jahr zu verzichten (38/49). Herr **Berthold** wies darauf hin, daß solch eine Forderung nur scheinbar in Widerspruch zum Wunsch einer Verkürzung der Qualifikationszeiten stehe. Die langen Promotionszeiten hingen gerade damit zusammen, daß die Förderungszeiten zu kurz seien. Viele Promovenden schafften es nicht, innerhalb des Bewilligungszeitraums ihre Arbeit abzuschließen, und benötigten dann für die Fertigstellung überpropotional lange, da sie einer Erwerbsarbeit nachgehen müßten (38/51).

Die Studienförderungswerke leisteten einen wichtigen Beitrag zur Frauenförderung, erläuterte Dr. Schütz (BMBW) auf Fragen eines Kommissionsmitglieds, indem sie im Grundstudium überpropotional viele Studentinnen förderten und an Promovendinnen deutlich überpropotional Graduiertenstipendien vergeben. In der Promotionsförderung liege der Frauenanteil bei den unterschiedlichen Werken zwischen 25 und knapp 40 % im Vergleich zu einem durchschnittlichen Frauen-Anteil von 21 % bei den Promotionen (38/58 f).

Kapitel D.3
Auswertung der Stellungnahmen von Verbänden und Gewerkschaften zum Thema „Bildungsentwicklung und öffentliches Dienstrecht"

Gliederung

1. Ziele der Umfrage und methodische Vorbemerkung

Die Enquete-Kommission ist durch den Einsetzungsbeschluß des Deutschen Bundestages insbesondere mit der Klärung der Frage beauftragt worden, welche Veränderungen im Hinblick auf neue Entwicklungen im Bildungsbereich für das Besoldungs- und Beamtenrecht vorzusehen sind (Abschnitt III, 6. Spiegelstrich).

Die Enquete-Kommission hat zur Vorbereitung einer entsprechenden Empfehlung im Schlußbericht Mitte 1989 eine Reihe von Verbänden und Gewerkschaften im Bereich des öffentlichen Dienstes um Stellungnahmen in dieser Fragestellung gebeten (**Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Deutscher Beamtenbund, Deutscher Gewerkschaftsbund, Deutscher Hochschulverband, Deutscher Lehrerverband, Deutscher Philologenverband, Hochschullehrerverband**). Dabei wurden die Verbände und Gewerkschaften mit Einzelgewerkschaften oder Mitgliedsverbänden gebeten, das Anliegen der Enquete-Kommission auch an diese weiterzuleiten bzw. diese bei der Abfassung der zentralen Stellungnahme zu beteiligen. Die der Enquete-Kommission übersandten Stellungnahmen (siehe Kommissions-Drucksache Nr. 11/46) wurden ausgewertet und in der 42. Sitzung am 7. März 1990 beraten.

In der 47. Sitzung am 18. Mai 1990 beschloß die Enquete-Kommission, zu diesem Bereich kein gesondertes Empfehlungskapitel in den Schlußbericht aufzunehmen, sondern die Fragen des öffentlichen Dienstrechtes im Zusammenhang mit den einzelnen Arbeitsschwerpunkten (Berufliche Bildung, Weiterbildung, Hochschule, Europa) zu behandeln. Mit diesem Vorgehen sollte eine aus Zeitgründen unumgängliche Konzentration der Arbeit der Enquete-Kommission auf diese vier Schwerpunkte erleichtert werden.

2. Allgemeine Problematik

Dem öffentlichen Dienst kommt wegen seiner zahlenmäßigen Größe und des allgemeinen Interesses an seiner Funktionsfähigkeit besondere Bedeutung zu. Die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit und Innovationsbereitschaft der Beamten, Angestellten und Arbeiter sind in den vergangenen Jahrzehnten ständig gestiegen; sie werden in allen Aufgabenbereichen der allgemeinen Verwaltung wie in besonderen Bereichen (zum Beispiel Bundesbahn, Bundespost, Flugsicherung, Krankenversorgung) voraussichtlich auch weiterhin steigen.

Die Bundesregierung hat im Bericht zur strukturellen Weiterentwicklung des öffentlichen Dienstrechts vom 17. Oktober 1988 (Drucksache 11/3129) erklärt, die Probleme der strukturellen Weiterentwicklung seien mit den dort vorgeschlagenen Maßnahmen nicht umfassend gelöst: „Weitere Probleme bleiben. Die Strukturpolitik für den öffentlichen Dienst muß sich rechtzeitig auf mögliche neue oder verschärfte Problemlagen einstellen. Hierbei muß stets der Zusammenhang mit den haushaltsmäßigen Möglichkeiten gewahrt bleiben."

3. Bildungsentwicklung und Laufbahnrecht

Für die vier Laufbahngruppen nach der Bundeslaufbahnverordnung (BLV) — einfacher, mittlerer, gehobener und höherer Dienst — bestehen unterschiedliche Ausbildungs- und Zugangsvoraussetzungen. Die Zugehörigkeit zu einer Laufbahngruppe bestimmt neben anderen Merkmalen (zum Beispiel Dienstalter, Familienstand, Zulagen für bestimmte Tätigkeiten) die erreichbare Funktion und Verantwortung sowie die Gehaltshöhe und später die Höhe der Pension. Auch Fortbildungsangebote orientieren sich an der Laufbahnzugehörigkeit. Wegen der dem System immanenten Laufbahngrenzen kann es auf neue Anforderungen und Qualifikationsveränderungen nur begrenzt reagieren. Dies zeigt sich exemplarisch an der Schnittstelle zwischen dem gehobenen und höheren Dienst, die mit der Anfang der siebziger Jahre begonnenen Einführung der Fachhochschulausbildung problematisch geworden ist.

Der **Deutsche Beamtenbund** hat dazu folgende Lösung vorgeschlagen:

An die Stelle der vier Laufbahngruppen tritt eine Einstiegslaufbahn, die funktionsadäquat und voll geöffnet ist. Die Einstiegsstufen bestimmen sich nach den jeweiligen Bildungsabschlüssen; die bisher bestehenden Laufbahngrenzen entfallen. Die Einstiegslaufbahn reicht von der Einstiegsstufe bis zur Höchststufe über Zwischenstufen, die in der Regel der Besoldungsordnung entsprechen. Beförderungen bzw. Höherstufungen werden allein nach dienstlicher Leistung und Eignung vorgenommen. Grundsätzlich kann damit jeder Beamte die Spitzenstellung erreichen. In gleicher Weise ist der Zugang für Arbeiter und Angestellte im öffentlichen Dienst neu zu regeln.

Eine andere Lösung, die nur die Schnittstelle gehobener/höherer Dienst betrifft, schlägt der **Hochschullehrerverband** vor:

Die Zuschnitte der Laufbahnen des gehobenen und des höheren Dienstes werden unter Berücksichtigung der Tatsache verändert, daß der Regelzugang zum gehobenen Dienst über ein Hochschulstudium erfolgt. Da das frühere Unterscheidungskriterium zwischen beiden Laufbahngruppen (höherer Dienst: Studium) entfällt, können bei enger Verklammerung bzw. Verzahnung beider Laufbahngruppen Ämterbewertungen nur noch nach übertragenen Funktionen vorgenommen werden.

— Die Differenz der Eingangsbesoldung gehobener Dienst/höherer Dienst darf nicht höher als eine Besoldungsgruppe sein.

— Ein weiteres Überlappungsamt in der Besoldungsgruppe A 14 ist einzuführen.

— Es sind Funktionen bis einschließlich der Besoldungsgruppe A 15 zu schaffen, für die kein formelles Aufstiegsverfahren zu durchlaufen ist.

— Der Ausbildungsgang des gehobenen nichttechnischen Dienstes muß so verändert werden, daß die Ausbildungsqualität auf den Standard der „externen" Fachhochschule gehoben wird.

Der **Deutsche Gewerkschaftsbund** strebt hingegen eine umfassende Reform des öffentlichen Dienstrechts an:

Das gegenwärtige Dienstrecht läßt eine Reihe von Funktionsschwächen erkennen. Der Verteilung der öffentlichen Funktionen auf Beamte, Angestellte und Arbeiter liegt kein überzeugendes Zuordnungssystem zugrunde.

Es reicht daher nicht aus, Überlegungen dahingehend anzustellen, inwieweit Veränderungen zum Beispiel im Bereich der Fachhochschulausbildung sich auf das Laufbahnrecht auswirken müssen. Vielmehr ist eine grundsätzliche Veränderung des gesamten Laufbahnrechts, und dies eingebettet in eine umfassende Reform des Personalrechts, für den öffentlichen Dienst erforderlich.

— Für den gesamten öffentlichen Dienst wird ein an einheitlichen Grundsätzen orientiertes Personalrecht geschaffen, das nicht mehr die herkömmlichen Beschäftigtengruppen — Arbeiter, Angestellte und Beamte — unterscheidet. Die Tarifautonomie wird auf alle Bereiche des öffentlichen Dienstes ausgedehnt.

— Für alle Ausbildungsbereiche des öffentlichen Dienstes wird die Durchführung der beruflichen Erstausbildung nach den gesetzlichen Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes eingeführt, wonach alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer

  ○ eine breite Berufsgrundbildung erhalten und

  ○ während einer mindestens dreijährigen beruflichen Erstausbildung Qualifikationen erwerben können, die dazu befähigen, eine vielseitige und anspruchsvolle berufliche Tätigkeit auszuüben.

Die uneingeschränkte Anwendung des Berufsbildungsgesetzes für den öffentlichen Dienst sichert die berufliche Mobilität der Beschäftigten bei sich ständig verändernden Tätigkeitsvoraussetzungen, eröffnet und fördert die Mobilität innerhalb des öffentlichen Dienstes wie auch wechselseitig zwischen öffentlichem Dienst und privater Wirtschaft.

4. Dienst- und besoldungsrechtliche Probleme im Lehrerbereich

Das Bildungswesen benötigt in der Zukunft nicht weniger als heute leistungsstarkes Lehrerpersonal. Deshalb müssen qualifizierte und leistungsbereite junge Menschen für eine Tätigkeit im Schuldienst gewonnen werden. Leistungsbereitschaft ist aber nur dann zu erwarten, wenn auch entsprechende Perspektiven für den beruflichen Aufstieg gegeben sind:

Verband Bildung und Erziehung:

Im Lehrerbereich müssen die Strukturprobleme, vor allem die Unterschiede in der Wertigkeit von Ausbildung und darauf aufbauend von Arbeitszeit und Status, beseitigt werden. Die Lehrer aller Stufen absolvieren eine mindestens dreijährige wissenschaftliche Ausbildung, und bis 1992 wird der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter in nahezu allen Bundesländern zwei Jahre dauern.

Im Hinblick auf eine vollständige Gleichwertigkeit der Ausbildung ist auch die wissenschaftliche Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern auf vier Jahre zu verlängern. Ziel ist es, die Gleichwertigkeit der Lehrämter zu erreichen.

Die Unterschiede in Eingruppierung und Stundendeputat zwischen den Lehrämtern dürfen nicht länger aufrechterhalten bleiben. Bereits jetzt erfüllen die Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen in fast allen Bundesländern die Laufbahnerfordernisse für den höheren Dienst.

Dem muß durch eine Einstufung Rechnung getragen werden, das heißt das Eingangsamt für diese Lehrer ist dem höheren Dienst zuzuordnen.

— Die Länge des Vorbereitungsdienstes ist in allen Bundesländern auf mindestens 24 Monate festzusetzen.

— An allen Schulen sind, entsprechend der Struktur des höheren Dienstes, Beförderungsämter einzurichten; so sind zum Beispiel an Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen herausgehobene Funktionen außerhalb der Schulleitung an ein Beförderungsamt zu binden.

Deutscher Philologenverband:

— Die im Strukturbericht der Bundesregierung vorgesehene Anpassung der Zulage zum Eingangsamt A 13 ist zu gewähren. Aufgrund des Kaufkraftverlustes seit 1971 ist die Zulage auf 200 DM zu erhöhen.

— Das erste Beförderungsamt ist wieder als Bewährungsaufstieg anzusehen, das heißt Studienräten ist bei entsprechender Leistungsfähigkeit im Unterricht innerhalb von drei bis fünf Jahren die Ernennung zum Oberstudienrat auszusprechen.

— Die im Bundesbesoldungsgesetz festgesetzten Stellenplanobergrenzen sind voll auszuschöpfen.

— Die Eingruppierung von Schulleitern und Stellvertretern muß von den Schülerzahlen abgekoppelt werden, weil die Aufgaben unabhängig von den Schülerzahlen wahrzunehmen sind. Freiwerdende Stellen von Schulleitern und Stellvertretenden Schulleitern sind unmittelbar und ohne Verzögerung zu besetzen.

Deutscher Lehrerverband:

Die geltende Koppelung von schulischen Funktionsstellen an bestimmte Schülerzahlen ist aufgrund der

demographischen Entwicklung bzw. des Schülerrückganges überholt.

- Schulische Funktionsstellen sollen zumindest teilweise von Schülerzahlen abgekoppelt werden bzw. die geltenden Koppelungen sollen flexibilisiert werden, indem die derzeit vorgegebenen Schülerzahlen um ein Drittel gesenkt werden.

Die Besoldung der Stufenlehrer muß auf eine bundeseinheitliche Grundlage gestellt werden.

- Das Amt des Lehrers mit der Befähigung für das Lehramt an der Sekundarstufe I wird unabhängig von der schulformspezifischen Verwendung der Besoldungsgruppe A 13 zugeordnet.
- Das Amt des Lehrers mit der Befähigung für das Lehramt der Sekundarstufe II sowie das Lehramt der Sekundarstufen II und I (kombiniertes Stufenlehramt) wird dem Eingangsamt des Studienrats (A 13 oder A 13 plus Stellenzulage) zugeordnet.

Um die Attraktivität des Lehrerberufs zu verbessern, wird empfohlen:

- Rücknahme der Absenkungen der Anwärterbezüge;
- Beschäftigung fertig ausgebildeter Lehrer in vollem Deputat;
- Verbesserung der Beförderungssituation;
- Anpassung der Lehrerarbeitszeit an die Arbeitszeitfortschritte im sonstigen Beschäftigungsbereich.

5. Zur Problematik des Beamtenstatus der Lehrer in der EG

Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses in der EG ist umstritten, inwieweit der Beamtenstatus, insbesondere bei Lehrern, mit der Freizügigkeitsregelung vereinbar ist. Während die EG-Kommission der Ansicht ist, im Dienstleistungsbereich seien keine hoheitlichen Aufgaben wahrzunehmen, wird dies von Lehrer- und Beamtenverbänden bestritten. Diese sehen mehrheitlich im Beamtenstatus kein Hindernis für Mobilität und Austausch von Lehrern, auch wenn sie Gewerkschaftsforderungen nach einem einheitlichen öffentlichen Dienstrecht nicht zustimmen.

Deutscher Beamtenbund:

Die Interpretation der Freizügigkeitsregelung wird teilweise zum Anlaß genommen, die scheinbare Unvereinbarkeit des Berufsbeamtentums insgesamt oder für einzelne Gruppen (zum Beispiel Lehrer) mit europäischem Recht darzustellen. Diese Schlußfolgerung ist sachlich — abgestellt auf die Absicht der EG-Kommission — und rechtlich unzutreffend.

Die Ansicht der EG-Kommission, im Dienstleistungsbereich seien keine hoheitlichen Aufgaben wahrzunehmen, ist für die Bundesrepublik Deutschland unzutreffend. Dies gilt insbesondere für den Schuldienst.

Der beamtete Lehrer ist eine unverzichtbare Voraussetzung zur Erhaltung des anerkannt hohen Qualitätsniveaus des deutschen Bildungssystems. Der Beamtenstatus des Lehrers ist deshalb unbedingt zu erhalten.

Der Lehrer erfüllt mit dem ihm übertragenen Bildungsauftrag eine zentrale Staatsaufgabe und damit eine hoheitliche Aufgabe. Der Staat hat mit Art. 7 Abs. 1 GG die volle Verantwortung für das Schulwesen übernommen. Der Staat trägt damit auch die Verantwortung für die Sicherstellung des Unterrichtsangebots, der er vor allem durch den Einsatz beamteter Lehrer nachkommt.

Das Lehramt an öffentlichen Schulen ist darüber hinaus im engeren Sinne von Hoheitsaufgaben geprägt.

Deutscher Gewerkschaftsbund:

Der DGB fordert ein an einheitlichen Grundsätzen orientiertes Personalrecht, das nicht mehr die herkömmlichen Beschäftigtengruppen — Arbeiter, Angestellte und Beamte — unterscheidet und die Tarifautonomie auf alle Bereiche des öffentlichen Dienstes ausdehnt.

Insbesondere die fortschreitende europäische Integration macht konkrete Schritte in diese Richtung unvermeidlich und dringlich. Zwar ergibt sich aus dem gegenwärtigen europäischen Recht kein unmittelbarer Zwang, das deutsche Beamtenrecht insgesamt zu verändern. Lediglich hinsichtlich der Anwendung des Art. 48 EWG-Vertrag ist ein unmittelbarer juristischer Veränderungszwang dahingehend festzustellen, daß das Beamtenverhältnis in stärkerem Maße als bisher auch Angehörigen anderer EG-Mitgliedstaaten offenstehen muß.

Trotzdem wird das deutsche Beamtenrecht zunehmend unter Rechtfertigungszwang geraten — auch im Blick auf eine Vielzahl von internationalen Übereinkommen, deren Anwendung auf Beamte derzeit verweigert wird. Die immer wieder aufgestellte Behauptung, Rechtsstaatlichkeit lasse sich nur durch das gegenwärtige Dienstrechtssystem garantieren, verliert im internationalen Vergleich zusehends an Glaubwürdigkeit. Den anderen EG-Ländern mit sehr viel längeren demokratischen Traditionen ist ein im wesentlichen noch obrigkeitsstaatliches Rechtsinstitut wie das deutsche Beamtentum völlig fremd, ohne daß diese deshalb einen Verlust an Rechtsstaatlichkeit beklagen müßten.

Deutscher Philologenverband:

Für den Deutschen Philologenverband ist der beamtete Lehrer eine unverzichtbare Voraussetzung zur Erhaltung des anerkannt hohen Qualitätsniveaus des deutschen Bildungssystems. Der Beamtenstatus des Lehrers ist deshalb unbedingt zu erhalten. Ge-

schieht dies nicht, ist die Nivellierung des Niveaus und der Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen und dadurch eine Einbuße an Konkurrenzfähigkeit die unabwendbare Folge.

Der europäische Binnenmarkt wird nachdrücklich begrüßt. Er fordert von allen Beteiligten das Denken in neuen Dimensionen, darf aber nicht um den Preis des Qualitätsverlustes erkauft werden.

— Das öffentliche Schulwesen braucht den beamteten Lehrer. Daher muß der Beamtenstatus erhalten bleiben.

— Der Beamtenstatus steht dem EG-Recht nicht entgegen.

— Die Kulturhoheit der Länder muß gesichert werden. Ein europäischer Gemeinschaftsstatus für Lehrer ist abzulehnen.

— Die Qualifikation der Lehrer muß auf hohem Niveau gesichert werden.

Deutscher Lehrerverband:

Aus deutscher Sicht gibt es wesentliche Argumente für die Auffassung, daß Beamtentätigkeit und damit Lehrertätigkeit weitestgehend aus EG-Recht ausgenommen werden muß. Andererseits aber steht die deutsche Beamtenverfassung in gewisser Weise in Kollision zu EG-Recht; und schließlich droht die Gefahr, daß die EG vor dem Hintergrund des Freizügigkeitsgebots Maßnahmen zur Entbeamtung großer Bereiche des öffentlichen Dienstes durchboxen wird.

Eine solche Entbeamtung ist aber rigoros abzulehnen, da sie die Unabhängigkeit des öffentlichen Dienstes verringert, die Loyalitätspflichten der Bediensteten untergräbt, ein Streikrecht von Staatsdienern provoziert und die staatliche Dienstaufsicht schwächt.

Konkret könne man sich vorstellen, daß beispielsweise Lehrer aus anderen EG-Ländern im Schuldienst in der Bundesrepublik beschäftigt werden — vorausgesetzt, sie beherrschen die deutsche Sprache und sie leisten einen Eid auf die deutsche Rechtsverfassung. Hinsichtlich geltender Rechtsverfassung ist hier auf § 4 des Beamtenrechtsrahmengesetzes zu verweisen. In Absatz 2 werden dort Ausnahmen für den sogenannten Staatsangehörigkeitsvorbehalt formuliert. In solche Ausnahmeregelungen könnten auch Lehrer anderer EG-Länder einbezogen werden. Sie unterlägen damit immer noch den Laufbahnvoraussetzungen (sprich: Qualifikationsanforderungen) und der Pflicht zur Loyalität gegenüber dem Grundgesetz.

Der deutsche Beamtenstatus für Lehrer bliebe damit erhalten, das sogenannte Diskriminierungsverbot des EWG-Vertrags würde nicht verletzt, und das Grundgesetz müßte bezüglich Definition der Staatsangehörigkeit nicht geändert werden.

Kapitel D.4
Arbeitsschwerpunkt „Deutsch-deutsche Bildungsfragen“

Zur Erweiterung des Arbeitsprogramms, zu den Zielen der Expertengespräche und zur Auswertungsmethode

In der DDR sind seit dem Herbst 1989 auch im Bildungssystem Veränderungen eingetreten. Die zentralistischen, auf die Herrschaft der Einheitspartei ausgerichteten Strukturen und die Ideologievermittlung in Kindergärten, Schulen, Berufsbildungseinrichtungen, Hochschulen und Wissenschaft wurden zum Gegenstand der Kritik, verbunden mit Forderungen nach demokratischer Erneuerung der Gesellschaft.

Seitdem arbeiten zahlreiche basisdemokratische Initiativen vor Ort an einzelnen Projekten und an der Umgestaltung des gesamten Bildungswesens der DDR mit. Auch in den Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen selbst sind Demokratisierungs- und Neuorientierungsprozesse eingeleitet worden. Verunsicherung und Hoffnung kennzeichnen alle Bereiche, auch die berufliche Bildung: Die berufliche Aus- und Weiterbildung ist von der Umstrukturierung der Wirtschaft der DDR nicht nur direkt betroffen, sie wird zugleich als ein entscheidendes Element zur Lösung bestehender und zu erwartender Strukturprobleme begriffen.

Die Umsetzung der Ergebnisse der Kooperation der bildungspolitisch Verantwortlichen, die seit den Volkskammerwahlen am 18. März 1990 eingeleitet bzw. intensiviert wurde, in bildungspolitischen Maßnahmen verändert die Ausgangslage für vorausschauende Analysen zu deutsch-deutschen Bildungsfragen. Haushalts- und finanzpolitische Entscheidungen aufgrund des Vertrags vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion berühren auch den Bildungsbereich nachhaltig (siehe hierzu die Stellungnahme des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft zum Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP — Drucksache 11/7171 — und der Unterrichtung durch die Bundesregierung — Drucksache 11/7351 —; Anlage 19 in der Beschlußempfehlung und im Bericht des Ausschusses Deutsche Einheit — Drucksache 11/7412 vom 19. Juni 1990).

Mit der Wiedererrichtung der Länder auf dem Territorium der DDR und den Landtagswahlen am 14. Oktober 1990 verändern sich die institutionellen Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik — nach dem Beitritt am 3. Oktober 1990 und den ersten gemeinsamen Wahlen am 2. Dezember 1990 auch im geeinigten Deutschland als Ganzes (siehe den Entwurf eines Verfassungsgesetzes zur Bildung von Ländern in der Deutschen Demokratischen Republik — Ländereinführungsgesetz —, Volkskammer der DDR, Drucksachen 10/84 und 84a; Gesetz zu dem Vertrag vom 3. August 1990 zur Vorbereitung und Durchführung der ersten gesamtdeutschen Wahl des Deutschen Bundestages; Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 31. August 1990 zwischen der Bun-

desrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands — Einigungsvertragsgesetz, Drucksache 11/7760 vom 31. August 1990).

In der Bundesrepublik und in der DDR sind in den vergangenen vierzig Jahren zwei Bildungssysteme entstanden, die beträchtliche Unterschiede aufweisen. Die Ursachen dafür liegen in sozioökonomischen, politischen und ideologischen Rahmenbedingungen der beiden deutschen Staaten. Während das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland von staatlichem Föderalismus und gesellschaftlicher Pluralität geprägt ist, entstand in der DDR ein einheitliches System unter dem Machtmonopol der SED und des Staates. Als Stichworte für die Divergenz der Systeme seien auf der einen Seite die staatliche zehnklassige Einheitsschule, der polytechnische Unterricht, die Bedarfslenkung beim Zugang zu den Bildungseinrichtungen und bei der Festlegung der Bildungsinhalte und Unterrichtsmittel sowie die politisch-ideologische Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus in der DDR, auf der anderen Seite das gegliederte Schulsystem in den elf Ländern und der von formalen Voraussetzungen, vom Elternwillen sowie vom Willen der Jugendlichen abhängige Zugang zu den Bildungsangeboten in der Bundesrepublik genannt. Analoge Strukturen bestehen — trotz vieler Unterschiede in wichtigen Einzelheiten — vor allem im Bereich der beruflichen Bildung: Die Berufsausbildung umfaßt in beiden Systemen als Lernort auch die Betriebspraxis, ist also, soweit sie nicht in Vollzeitberufsschulen oder Fachschulen erfolgt, im Prinzip dual organisiert.

Im Einsetzungsauftrag der Enquete-Kommission ist die Befassung mit der Bildungsentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik als ein „langfristig wirksamer gesellschaftlicher Faktor" nicht ausdrücklich genannt. Der rasche Prozeß der deutsch-deutschen Einigung gab der Kommission jedoch Anlaß zur zusätzlichen Einbeziehung von Analysen über die Ausgangslage und Handlungsfelder für das künftige Zusammenwachsen beider Bildungssysteme in ihr Arbeitsprogramm.

Wie in Abschnitt II des Hauptbandes erläutert, hat die Enquete-Kommission in ihrer Sitzung am 17. Januar 1990 beschlossen, zum Themenkomplex „Deutsch-deutsche Bildungsfragen" eine Reihe von Fragen mit Expertinnen und Experten aus der DDR zu diskutieren. Diese öffentliche Anhörung fand in der 45. Sitzung am 25. April 1990 in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin/DDR statt. In der 43. Sitzung am 14. März 1990 diskutierte die Enquete-Kommission zur Vorbereitung auf diese Anhörung mit Prof. Dr. **Lenhart** (Universität Heidelberg/Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Zu diesem Gespräch über die zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Analysen und Maßnahmenvorschläge zum deutsch-deutschen Bildungsverhältnis hat Prof. Dr. Oskar **Anweiler** (Ruhr-Universität Bochum, Vorsitzender der Wissenschaftlichen Kommission beim Bundesminister für innerdeutsche Beziehungen, die ihren „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik" im Oktober 1989 vorgelegt hat), der nicht teilnehmen konnte, der Kommission eine schriftliche Stellungnahme übersandt; sie ergänzt seine Ausarbeitung vom 18. Dezember 1989 über neue Entwicklungen im Bildungs- und Erziehungswesen der DDR (**Anweiler** 1989).

An der öffentlichen Anhörung am 25. April 1990 nahmen folgende Expertinnen und Experten, Volkskammerabgeordnete und Amtsträger teil: Volker **Abend** (Geschäftsführender Stellvertreter des Ministers für Bildung, Berlin/DDR), Michael **Albrecht** (Mitglied der Volkskammer/Kreisschulrat in Brand-Erbisdorf), Prof. Dr. Dr. Alfred **Bannwitz** (Technische Universität Dresden, Direktor der Sektion Berufspädagogik), Dr. Jan **Hofmann** (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin/DDR), Renate **Jäger** (Mitglied der Volkskammer/Dresden), Prof. Dr. Klaus **Korn** (Mitglied der Geschäftsführenden Leitung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften/Direktor des Instituts für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens, Berlin/DDR), Prof. Dr. Eckhard **Menzel** (Humboldt-Universität zu Berlin), Doz. Dr. Hildegard Maria **Nickel** (Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Soziologie), Prof. Dr. Wolfgang **Rudolph** (Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung, Berlin/DDR) und Prof. Dr. Hans-Jürgen **Schulz** (Direktor des Zentralinstituts für Hochschulbildung, Berlin/DDR).

Beiden Anhörungen lag der folgende Themenkatalog zugrunde:

(1) Welche Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR zeichnen sich ab bzw. sind geplant?

(2) Auf welchen Feldern können Bildungspolitik und Bildungspraxis in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland voneinander lernen?

(3) Auf welchen Feldern bietet sich kurz- und mittelfristig eine Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und bildungspolitisch Verantwortlichen und ein Austausch von Lehrenden und Lernenden an? Wie kann diese Kooperation ausgestaltet und vom Bund gefördert werden?

(4) Was muß insbesondere geschehen, um der Gefahr entgegenzuwirken, daß der leistungsfähige Nachwuchs der DDR zunehmend in die Bundesrepublik Deutschland oder andere westliche Länder abwandert?

(5) Welche gezielte Unterstützung ist darüber hinaus erforderlich, um Erneuerungsprozesse im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR zu fördern?

(6) Welche längerfristige Strategie der Konvergenz der beiden Bildungssysteme ist denkbar, wenn beide deutschen Staaten zusammenwachsen, und wie könnte sie konkret verwirklicht werden?

Die Auswertung des Vorgesprächs am 14. März 1990 ist nach dieser Vorgabe gegliedert, während die Auswertung der Anhörung am 25. April 1990 sich an den Schwerpunkten der Diskussion orientiert. Grundlage sind die Wortprotokolle der 43. und der 45. Sitzung. Den Stenographischen Protokollen der

43. Sitzung (43/...) und der 45. Sitzung (45/...) sind die schriftlichen Stellungnahmen der eingeladenen Expertinnen und Experten angefügt. Eine Reihe weiterer Materialien, die zur Vorbereitung der beiden Anhörungen an die eingeladenen Expertinnen und Experten und an die Mitglieder der Enquete-Kommission versandt wurden und die den Wortprotokollen teilweise als Anlagen angehängt sind, wurden in die Auswertung einbezogen, soweit sie in der Diskussion eine Rolle gespielt haben bzw. ihre Auswertung zum Verständnis der Ausgangssituation am 25. April 1990 erforderlich erschien. — Am Schluß des Kapitels D.4.2 findet sich ein Verzeichnis der in den Auswertungen zitierten Literatur.

In diesen Gesprächen mit einer begrenzten Zahl von eingeladenen Expertinnen und Experten konnte es angesichts der raschen Entwicklung von Vereinbarungen zur politischen Einheit einschließlich erster Maßnahmen im Bildungs- und Ausbildungsbereich selbst lediglich darum gehen, einen Eindruck von den Ursachen für gravierende Probleme im gesamten Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR aus der Sicht von Expertinnen und Experten, Betroffenen und derzeit an Überlegungen zur grundlegenden Bildungsreform in der DDR Mitwirkenden zu erhalten sowie Perspektiven für das Zusammenwachsen der beiden Bildungssysteme im geeinten Deutschland und in Europa als Ganzes zu erörtern. Weiter war das Ziel der Anhörungen, eine „Momentaufnahme" über die im Frühjahr 1990 bereits eingeleiteten Veränderungen und über sich abzeichnende bzw. von den Expertinnen und Experten aus der DDR für erforderlich gehaltene Veränderungen zu gewinnen. In den Auswertungen wird daher dort, wo bis zur Abgabe des Schlußberichts Veränderungen eingetreten sind, die zum Zeitpunkt der Anhörungen noch nicht abgeschlossen waren, insbesondere auf neue Entwicklungen, Beschlüsse und Entscheidungen von bildungspolitisch Verantwortlichen in der Bundesrepublik, hingewiesen.

Ziel der Anhörungen war es nicht, in den Schlußbericht noch Empfehlungen zu deutsch-deutschen Bildungsfragen aufzunehmen, sondern Material für eine vorläufige Einschätzung zu sammeln, um im Schlußbericht — soweit bis zum Zeitpunkt der Übergabe an den Deutschen Bundestag noch möglich — relevante Probleme und Fragen zum deutsch-deutschen Bildungsverhältnis formulieren zu können, die im Zuge des längerfristigen Zusammenwachsens und der Zusammenarbeit der bildungspolitisch Verantwortlichen auf allen Ebenen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich von Bedeutung sind oder sein könnten. Dabei konnten der Schulbereich und andere, in die Zuständigkeit der Länder fallende Aufgaben nicht gänzlich ausgeschlossen werden, da unter anderem das Bildungssystem der DDR in der Vergangenheit zentralistisch gesteuert und verwaltet wurde; dies wird bis zur Bildung von Landesregierungen und leistungsfähigen Landes- und Kommunalverwaltungen auch in der Übergangsphase noch der Fall sein.

Die Auswertungen konzentrieren sich daher auf wichtige Tendenzen der bildungspolitischen Diskussion in der DDR und erwähnen exemplarisch einzelne Maßnahmen bzw. Vorschläge, die in den Anhörungen gemacht worden sind. Auch zum Zeitpunkt der Beschlußfassung über den Schlußbericht der Enquete-Kommission gilt, „daß es derzeit kaum möglich ist, ein vollständiges Bild zu gewinnen und verschiedene Reformpläne in ihrer Bedeutung zu gewichten" (**Anweiler** 1989, S. 17), auf die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den beiden Anhörungen in ihren Diskussionsbeiträgen Bezug genommen haben.

Kapitel D.4.1

Vorgespräch am 14. März 1990 und seitdem in der Bundesrepublik ergriffene Maßnahmen

Gliederung

1. Sich abzeichnende und geplante Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR
2. Felder, auf denen Bildungspolitik und Bildungspraxis in der DDR und in der Bundesrepublik voneinander lernen können
3. Kurz- und mittelfristige Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und bildungspolitisch Verantwortlichen
4. Verhinderung zunehmender Abwanderung in die Bundesrepublik oder in andere westliche Länder
5. Weitere gezielte Unterstützung des Erneuerungsprozesses im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR
6. Längerfristige Strategie der Konvergenz der beiden Bildungssysteme

1. Sich abzeichnende und geplante Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR

Zum Zeitpunkt der Anhörung am 14. März 1990 zeichnete sich anhand vorliegender Dokumente aus der DDR ab, daß die bildungspolitische Diskussion in der DDR, die auch von einer Vielzahl von Eltern, Lehrer- und Bürgerinitiativen auf lokaler und regionaler Ebene getragen wird, jetzt „versucht, einen eigenständigen Beitrag der künftigen DDR-Länder — diese föderative Struktur wird weitgehend akzeptiert — einzubringen in das Schulsystem eines föderativen deutschen Gesamtstaates" (**Lenhart** 43/4). Mehrheitlich würden Reformvorschläge vorgetragen, die die bestehende zehnklassige polytechnische Oberschule und die Einheitsschulstruktur als „Reflexionsfolie" (43/4) nehmen. Vorschläge zur Veränderung der Schulen reichten in der Sekundarstufe vom Übergang zu einem dreigliedrigen Schulsystem bis zu einer mehrheitlich, insbesondere von den in der DDR im Bildungsbereich Tätigen, vorgeschlagenen Reform der zehnklassigen polytechnischen Oberschule als integrierte Gesamtschule, allerdings mit sehr viel stärkerer Differenzierung als die bisherige Einheitsschule. „Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schüler wird aber aus der achten Klasse in die Berufsausbildung eintreten" (**Anweiler** 43/33). Es gebe „eine lebhafte pluralistische Diskussion in der

Tradition der Reformpädagogik (und) der internationalen pädagogischen Reformbewegungen im ersten Drittel unseres Jahrhunderts" (**Lenhart** 43/5; so auch **Anweiler** 43/33).

Jedoch sei im Augenblick völlig unabsehbar, wie die Gewichte in dieser Diskussion liegen und welche Konzepte sich — auch bei der „Schulreform von unten" — politisch durchsetzen werden (**Lenhart** 43/5). Auch Prof. Dr. **Anweiler** wies darauf hin, daß gegenüber seiner Expertise vom 18. Dezember 1989 (**Anweiler** 1989, S. 13 ff) „die Lage nicht klarer geworden" sei (43/32). Er registrierte eine allgemeine Verunsicherung und ein Warten auf politische Entscheidungen nach der Volkskammerwahl am 18. März 1990. Diese Unsicherheit sei auch auf die anstehende Übergabe von Kompetenzen im Bildungs- und Kulturbereich an die neu zu errichtenden Länder zurückzuführen (43/33).

In der Diskussion wurde in diesem Zusammenhang die Frage erörtert, ob analog zur Vielfalt der Schulformen in den verschiedenen Bundesländern auch die Lehrerausbildung unterschiedlich gestaltet werden könne (Stufenlehrer in den einen, Schulartenlehrer in den anderen Ländern, 43/21). Prof. Dr. **Lenhart** verwies darauf, daß dies kein großes Problem darstelle, zumal bei der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik in einzelnen Ländern bereits Unterschiede bestünden. Ein in der DDR zu lösendes Problem sei aber, daß die Lehrerausbildung im Augenblick einphasig erfolge. Statt eines Referendariats seien Schulpraktika stärker ins Studium integriert. Weiter wurde in der Diskussion darauf hingewiesen, daß in der DDR die Frage des Beschäftigungsstatus der Lehrer eine große Rolle spiele und daß viele Lehrer befürchteten, sie könnten — aus welchen Gründen auch immer — entlassen werden (43/22 f). Auch sei zu klären, ob die in der DDR an Fachschulen ausgebildeten Unterstufenlehrer künftig grundsätzlich oder nach längerer Praxiserfahrung wie Grundschullehrer in der Bundesrepublik besoldet werden sollen. Prof. Dr. **Lenhart** wies darauf hin, daß das Arbeitsrecht in der Bundesrepublik auch Angestellten genügend Sicherheit gebe. Da viele Lehrer lange Dienstzeiten hätten, brauchten sie als Angestellte keine Kündigung zu befürchten (43/30).

Im Hochschulbereich sei ein starkes Bemühen festzustellen, Anschluß zu finden an die westliche Forschung. Die Hochschullehrer hätten — „Opfer und Täter zugleich — ... den Druck an die Studenten weitergegeben, denen die Lektüre westlicher pädagogischer Literatur in der Lehrerausbildung (weitgehend) verboten war" (**Lenhart** 43/6). In der Diskussion wurde darauf hingewiesen, daß die fachliche Qualifikation bei einem Großteil der Hochschullehrer durch eine „sozialistische Qualifikation" ersetzt worden sei (43/19). Auch hätten viele Fächer — zum Beispiel Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft oder das juristische Studium — bisher eine völlig andere Ausrichtung als die entsprechenden Studienfächer in der Bundesrepublik, so daß sie völlig neu geordnet werden müßten.

Prof. Dr. **Lenhart** forderte „Schluß mit (dem) Pflichtstudium von Marxismus-Leninismus" (43/20) und bestätigte, daß bisher eine sehr stark politisierte Stellenbesetzung stattgefunden habe. Er würde jedoch nicht generell vor einer Zusammenarbeit zurückschrecken (43/19 f).

Als zweites Kennzeichen der Veränderung im Hochschulbereich hob Prof. Dr. **Lenhart** ein deutliches Bemühen um die Demokratisierung der Hochschulstrukturen hervor. Die Studenten forderten außerdem mit Unterstützung von Hochschullehrern eine Entschulung des Studiums. Diskutiert werde weiter eine deutliche quantitative Öffnung der Universitäten. Im Vergleich zur Situation an den Hochschulen in der Bundesrepublik, gemessen an der Relation „Wissenschaftliches Personal zu Student", seien in der DDR Kapazitäten verfügbar. Jedoch würden studentische Wohnmöglichkeiten fehlen (43/6 f).

2. Felder, auf denen Bildungspolitik und Bildungspraxis in der DDR und in der Bundesrepublik voneinander lernen können

Auf diesen Themenkomplex gingen die Stellung nehmenden Experten zunächst allgemein ein: „Was man lernen kann, ist je nach Standpunkt ganz unterschiedlich. Viele meinen, und das dürfte nicht ganz falsch sein, daß jeder aus seinen eigenen Fehlern lernen muß und es nur bedingt möglich ist, gemachte Erfahrungen zu übertragen." (**Anweiler** 43/33) Auch Prof. Dr. **Lenhart** war zurückhaltend mit Empfehlungen aus der Bundesrepublik an die DDR. Zunächst einmal frage er, allerdings kritisch, „wo wir von der DDR lernen können" (43/8). In der DDR-Schule gebe es zwei in diesem Zusammenhang zu betrachtende Bereiche:

— Unterrichtung leistungsmäßig heterogen zusammengesetzter Schülergrupppen. Die über Jahrzehnte gewonnene Erfahrung, die teilweise auch durch Forschung unterbaut worden sei, würde er nicht kritiklos übernehmen, aber der Schulpädagogik und den Lehrern in der Bundesrepublik zugänglich machen wollen (43/8).

— Das Prinzip des polytechnischen Unterrichts, auch wenn es hinsichtlich seiner Realisierung stark kritisiert werde. Eine — selbstverständlich entideologisierte — Polytechnik sei eine Betrachtung wert. Während in der Bundesrepublik die Einführung des Faches „Arbeitslehre" im wesentlichen auf die Hauptschule beschränkt geblieben sei, sei ihm unter den Gesichtspunkten der Vorbereitung aller jungen Menschen auf die Arbeitswelt und des praktischen Lernens die Erfahrung mit der Polytechnik in der DDR wichtig. Ein Kritikpunkt an der Praxis des polytechnischen Unterrichts sei, daß die Jugendlichen an dem einen „Tag in der sozialistischen Produktion" billige Arbeitskräfte gewesen seien. Er würde nicht empfehlen, den polytechnischen Unterricht „morgen auch so bei uns einzuführen" (**Lenhart** 43/8 f; siehe auch 43/26 f und **Anweiler** 1989, S. 17 ff).

In der Diskussion wies Prof. Dr. **Lenhart** noch auf zwei weitere Punkte hin (43/25):

— Das flächendeckende Kindergartennetz, wenn in den Kindergärten freilich auch Ideologievermittlung praktiziert worden sei. Für die Eltern sei es dennoch beruhigend gewesen zu wissen, daß genügend Kindergartenplätze vorhanden sind, so daß sie hätten arbeiten gehen können.

— Die hohe soziale Absicherung über Stipendien für Studenten und Auszubildende über ein elternunabhängiges Grundstipendium für alle Studenten und zusätzliche Stipendien, gestaffelt nach Leistung und „Verdiensten um den Sozialismus".

Nach seinen jüngsten Gesprächen mit Fachkollegen in der DDR habe er den Eindruck, daß die Menschen in der DDR besonders lernwillig und -begierig seien. Dies schließe auch Erfahrungen aus anderen westeuropäischen Ländern ein. Die Bildungspolitik und die Bildungspraxis in der DDR könnten davon lernen, daß es in der Bundesrepublik Schulvielfalt und konkurrierende Schulstrukturen sowie damit zusammenhängende Konflikte zwischen den Ländern gebe, „daß man diese aber auch aushält" (**Lenhart** 43/9). Die DDR müsse lernen, daß es freie Schulträgerschaft und Pluralismus der Bildungsziele im Rahmen von Verfassungsverbindlichkeit geben müsse. Hierzu gehörten auch „viel offenere Lehrpläne und ein weniger autoritärer Unterrichtsstil" (43/9). In der Diskussion wurde am Beispiel des Geschichtsunterrichts die Frage angeschnitten, wie die Schulinhalte in der DDR transformiert werden könnten und welche Unterstützung aus der Bundesrepublik hierzu angeboten werden könnte (43/22 und 25). Prof. Dr. **Lenhart** schlug als kurzfristig realisierbare Maßnahme vor, westliches Material über eine Clearing-Stelle in der Bundesrepublik zu vermitteln (43/27).

Als weitere Stichworte nannte Prof. Dr. **Lenhart** „kommunale Rechte hinsichtlich der Schule, ein Lehrer-Schüler-Verhältnis und eine Elternmitbestimmung, die den Namen verdienen" (43/9). Auch in der Ausbildung der Grundschullehrer hinke die DDR gemessen am europäischen Standard deutlich hinterher (43/10).

3. Kurz- und mittelfristige Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und bildungspolitisch Verantwortlichen

Prof. Dr. **Lenhart** verwies darauf, daß die Gesprächsunterlage für den ad hoc-Ausschuß der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „Konsequenzen aus den Entwicklungen in der DDR für den Bereich Bildung und Wissenschaft" vom 18. Januar 1990 (**BLK** 43/40 ff) die in der augenblicklichen Situation möglichen und konkreten Maßnahmen — auch des Städtetags, der einzelnen Länder und der Wirtschaft — auflisten würde (43/10). — Die **BLK** hat in ihrer Sitzung am 25. Juni 1990 den von dem ad hoc-Ausschuß erstellten Bericht zustimmend zur Kenntnis genommen und alle Beteiligten gebeten, entsprechend ihrer Zuständigkeit die im Bericht vorgeschlagenen Aufgaben so schnell wie möglich in Angriff zu nehmen. — Im folgenden wird die im Juli 1990 veröffentlichte **BLK**-Drucksache K 10/90 zitiert, soweit in der Diskussion am 14. März 1990 auf die zu diesem Zeitpunkt verfügbare Gesprächsunterlage vom 18. Januar 1990 Bezug genommen worden ist.

Als erziehungswissenschaftliche „Anschubinitiative" erwähnte Prof. Dr. **Lenhart** den Bereich der Sozialpädagogik: Soziale Probleme seien bisher durch politischen Machtspruch wegdefiniert worden. Jetzt sehe man, daß die DDR soziale Probleme habe, entsprechende Ausbildungsgänge für Sozialarbeiter aber fehlen würden (43/11).

Aus der Mitte der Kommission wurden besonders Möglichkeiten, aber auch Probleme des kurz- und mittelfristigen Austauschs in folgenden Bereichen hervorgehoben (43/19):

— Studenten- und Hochschullehreraustausch;

— Förderung der Ausstattung von Hochschulbibliotheken mit Lehrbücher.

Auch Prof. Dr. **Anweiler** betonte die notwendige Unterstützung und die Förderung der beiderseitigen Beziehungen durch die Mittlerorganisationen (zum Beispiel Carl-Duisberg-Gesellschaft, Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.) in der Bundesrepublik (43/34). — Inzwischen hat die Bundesregierung ein Programm mit einem Finanzvolumen von 15 Mio. DM zur Ausstattung der Bibliotheken von DDR-Hochschulen auf den Weg gebracht und führt es gemeinsam mit den Ländern und den Hochschulen durch.

4. Verhinderung zunehmender Abwanderung in die Bundesrepublik oder in andere westliche Länder

Prof. Dr. **Lenhart** wies darauf hin, daß aktuelle Daten zur Altersstruktur der Übersiedler kaum verfügbar seien. Neben wirtschaftlichen Gründen sei die Hauptursache für die Übersiedlung die Ungleichheit der Lebensverhältnisse, „nachdem der politische Druck drüben weg ist.... Wichtige gesamtdeutsche Aufgabe ist daher — und die Lösung geht eben nicht vom Bildungsbereich allein aus — die Herstellung gleicher Lebensverhältnisse" (43/12).

Zunehmend wichtiger würden die sogenannten „Bildungspendler". Es handele sich um Auszubildende aller Kategorien, weniger um Schüler im allgemeinbildenden Schulsystem, die im grenznahen Bereich in der DDR wohnen und in der Bundesrepublik eine Ausbildung machen. Er verwies auf die kritische Rolle der Ausbildungs- und Studienförderung. — Am 1. Juni 1990 wurde die Verordnung über die Ausbildungsförderung für Auszubildende mit Wohnsitz außerhalb des Geltungsbereichs des Gesetzes — BAföG-PendlerV — erlassen, nach Verkündung des 12. BAföG-Änderungsgesetzes am 22. Mai 1990. Geplant ist die Ausweitung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes auf das gesamte Gebiet des geeinten Deutschland ab 1. Januar 1991. Vorgesehen ist, daß die Bedarfssätze bei Beibehaltung der bisherigen Förderungsgrundsätze an unterschiedlichen Ausbildungs- und Lebenshaltungskosten, insbesondere Mietkosten, ausgerichtet werden.

Weiter erwähnte Prof. Dr. **Lenhart** „Bildungsübersiedler auf Zeit" (43/12). Sowohl im Bereich der beruflichen Bildung als auch im Hochschulbereich gebe es hierfür bereits Beispiele. „Sollten wir nicht wieder in eine Situation kommen, in der es ganz selbstverständlich wird, daß man im Sommer in Heidelberg (und) im Winter in Leipzig studiert?" (43/13) In der Diskussion wurde von einem Kommissionsmitglied darauf hingewiesen, daß die in der DDR bestehenden Kontakte und die Kooperation mit anderen mittel- und osteuropäischen Staaten möglichst erhalten und als Chance auch für die Bildungspolitik und die Bildungspraxis in der Bundesrepublik und im zusammenwachsenden Europa gesehen werden sollten (43/28).

Auch zur Verhinderung einer weiteren Abwanderung, erklärte Prof. Dr. **Lenhart**, müsse alles getan werden, um die Ausbildung in der DDR attraktiver zu machen. Sie sei insbesondere dort inattraktiv, wo die Absolventen befürchteten, auf dem Arbeitsmarkt nicht konkurrenzfähig zu sein. Dies sei in vielen kaufmännischen Bereichen, aber auch in vielen Bereichen der Spitzentechnologie der Fall. Weiter gebe es „Sonderfälle". So hätten Lehrerstudenten Angst, daß bundesdeutsche Lehrer im Prozeß der Vereinigung ihnen, wie sie es wahrnehmen würden, die knappen Berufspositionen für Lehrer wegnehmen würden (43/13). — Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat inzwischen zwei Programme erarbeitet, mit denen der Reformprozeß in der DDR und Zusammenarbeit und Begegnung gefördert werden sollen:

— Ein Programm „Zusammenarbeit mit der DDR zur Modernisierung der Berufsbildung" und

— ein Programm „Förderung der Zusammenarbeit und des Austausches in Hochschullehre und -forschung".

Der vom Bundestag am 30. März 1990 verabschiedete Nachtragshaushalt sieht für die Anlauffinanzierung dieser Programme und weiterer Kooperationsmaßnahmen in der Bildungsplanung und in der Weiterbildung 35 Mio. DM plus 15 Mio. DM für Verpflichtungsermächtigungen vor. Weitere 30 Mio. DM sind für die Versorgung von DDR-Schulen mit neuem Lehr- und Lernmaterial vorgesehen. Zu den Einzelheiten dieser Maßnahmen siehe BMBW-Pressemitteilung Nr. 47/1990 vom 4. April 1990. Der Bundeswirtschaftsminister hat am 25. April 1990 „Richtlinien über die Förderung von Informations- und Schulungsveranstaltungen (Fort- und Weiterbildung) für Unternehmer, Führungs- und Fachkräfte und Existenzgründer in der DDR und Berlin (Ost)" erlassen. Auch verschiedene Landesregierungen haben zusammen mit Partnerregionen in der DDR eine Reihe von Aktivitäten zur Unterstützung der Erneuerung des Bildungswesens der DDR eingeleitet.

Eine wichtige Forderung sei die deutliche Öffnung der Hochschulen in der DDR, auch für westdeutsche Studierende, führte Prof. Dr. **Lenhart** aus. Weiter müßten Regelungen für die Anerkennung von Studienleistungen, vergleichbar mit den entsprechenden Regelungen in der Europäischen Gemeinschaft oder mit anderen Staaten, getroffen werden. — Dies ist inzwischen im Rahmen des Einigungsvertrages vorgesehen; siehe Art. 37 des Einigungsvertragsgesetzentwurfs (Drucksache 11/7760).

Wichtige weitere Maßnahmen seien die Öffnung von EG-Förderungs- und Mobilitätsprogrammen und die geplante Europäische Stiftung für Ausbildung (**Lenhart** 43/13 f; siehe auch **BLK** 1990, S. 24).

5. Weitere gezielte Unterstützung des Erneuerungsprozesses im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der DDR

Ergänzend zu den in Ziffer 4 zusammengefaßten Punkten wies Prof. Dr. **Lenhart** auf den Bereich der beruflichen Bildung und Weiterbildung hin (43/14): Die Privatwirtschaft werde, wenn in der DDR Zweigwerke errichtet oder joint ventures geschaffen worden seien, ohne weiteres die Mittel aufbringen, „damit die Facharbeiter mit computergesteuerten Maschinen schnell umgehen können, was sie in der DDR möglicherweise heute noch nicht können." Jedoch fehlten entsprechende Mittel für öffentliche Bildungseinrichtungen in der DDR, die aus dem Bundes- oder auch den Länderhaushalten zur Verfügung gestellt werden sollten.

In der Diskussion wurde von einem Kommissionsmitglied darauf hingewiesen, daß es in der DDR zum größeren Teil Betriebsberufsschulen gebe. Eines der großen Probleme sei im Augenblick die Sorge, daß etwas „wegrutschen" könne, weil Betriebe, wenn sie anders als bisher weniger öffentliche Aufträge hätten und auch keine Staats-Betriebe mehr seien, sondern eigenständig wirtschaften müßten, diese zunächst als „Ballast" ansehen könnten. Einer der ersten notwendigen, sicher auch sehr aufwendigen Schritte müsse es also sein, die Betriebsberufsschulen zu kommunalisieren. Weiter gebe es die Sorge, daß die bisherigen betrieblichen Ausbildungs- und Weiterbildungsaktivitäten zurückgefahren werden könnten (43/18). Ferner wurde von einem Kommissionsmitglied auf die Gefahr hingewiesen, daß sich ein regionales Gefälle ergeben könnte, wenn sich die Weiterbildung im Bereich erfahrener und erfolgreicher Betriebe der Großindustrie konzentrieren würde (43/29). — Inzwischen ist ein Programm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft für etwa 30.000 Jugendliche, die im Ausbildungsjahr 1990/91 noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben oder deren Lehrverhältnis aufgrund wirtschaftlicher Schwierigkeiten gekündigt worden oder in Gefahr ist, in Vorbereitung, das ein Finanzvolumen von rund 300 Mio. DM haben soll. Weiter wird im Rahmen eines dritten Nachtrags zum Haushaltsplan 1990 und das Haushaltsplans 1991 und der mittelfristigen Finanzplanung ein Programm zur teilweisen Übernahme der Investitions- und Betriebskosten von überbetrieblichen Ausbildungsstätten und ein Programm zur Modernisierung der (Betriebs-) Berufsschulen nach Art. 104a Abs. 4 GG geplant, für das mittelfristig 300 Mio. DM, davon 150 Mio. DM in 1991, vorgesehen sind. Für die Zusatzqualifizierung der Ausbilder sind mittelfristig 100 Mio. DM, davon 35 Mio. DM in 1991, in Aussicht genommen, ferner für den „Transfer und die Adaptation innovativer

Modelle und Projekte der Berufsbildung" 45 Mio. DM, davon 5 Mio. DM in 1991.

6. Längerfristige Strategie der Konvergenz der beiden Bildungssysteme

Als kurzfristig zu ergreifende Maßnahme wies Prof. Dr. **Lenhart** in diesem Zusammenhang auf die Anerkennungspraxis von Allgemeinbildungs-, Berufsbildungs- und Hochschulabschlüssen der DDR sowie auf die Beratungen der Kultusministerkonferenz zur Überprüfung und gemeinsamen Regelung der Länder für die weitere Anerkennung des DDR-Abiturs hin (siehe den zwischenzeitlich gefaßten **KMK**-Beschluß vom 10. Mai 1990).

Als weiteren Punkt neben der in Ziffer 1 angeschnittenen Vielfalt der Schulformen erwähnte Prof. Dr. **Lenhart** eine auch in Bezug auf Europa notwendige Einigung über die **Schulz**eit bis zum Abitur (43/15 f).

Aus der Mitte der Kommission wurde in der Diskussion die Frage aufgeworfen (43/24), wo die bisherigen Fachschulen künftig anzusiedeln seien. In Frage kommt ihre Zuordnung zum Bereich der Vollzeitberufsschulen (Berufsfachschulen), zum Hochschulbereich (Fachhochschulen) oder zum Bereich der weiterbildenden Schulen (zum Beispiel Technikerschulen). Eine ähnliche Entwicklung wie in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik konnte sich Prof. Dr. **Lenhart** vorstellen, als zum Beispiel die alten Ingenieurschulen zu Fachhochschulen für Ingenieurwesen aufgestuft und andere Fachschulen im Sekundarbereich geblieben seien (43/25). Prof. Dr. **Anweiler** hob als klärungsbedürftig insbesondere die Stellung der medizinischen Fachschulen in der DDR hervor (43/34).

Die **BLK** betont, daß schon die kurzfristig zu realisierenden Maßnahmen die schrittweise Abstimmung im Bildungs- und Wissenschafts-Bereich fördern müssen. Wegen der deutlichen Auseinanderentwicklung in der Vergangenheit lasse sich diese Abstimmung nur mittel- und langfristig erreichen. „Ziel ist auch für den vereinten Bundesstaat ein föderativ aufgebauter und differenzierter Bildungs- und Wissenschaftsbereich, der vergleichbare Bildungschancen, vergleichbare Qualität von Bildung und Ausbildung, eine Durchlässigkeit der Bildungsgänge und die Anerkennung gleichwertiger Abschlüsse sicherstellt. Im Rahmen dieser Zielsetzung bietet sich an, daß Bund und Länder prüfen, ob und gegebenenfalls welche Weiterentwicklungen im Bildungsbereich zweckmäßig sind." (**BLK** 1990, S. 3) Die jetzt mögliche und zur Unterstützung des Erneuerungsprozesses in der DDR nötige Kooperation müsse eine Intensität und Qualität gewinnen, die weit über das hinausgeht, was bisher im Rahmen des Kulturabkommens vom Mai 1986 und des Abkommens über die Zusammenarbeit auf den Gebieten der Wissenschaft und Technik (WTZ-Abkommen) vom September 1987 geplant werden konnte (siehe auch die am 6. Juli 1990 vom Wissenschaftsrat beschlossenen Empfehlungen zu den „Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit"). Zugleich müsse dieser Prozeß in die zunehmende supranationale und internationale Zusammenarbeit, insbesondere im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft, aber auch des Europarates und der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE), eingebettet werden (**BLK** 1990, S. 1, 3).

Zur Abstimmung zwischen Bund und Ländern ist eine deutsch-deutsche Bildungskommission gebildet worden (die sich nach der Anhörung — am 16. Mai 1990 — konstituiert hat, siehe BMBW 1990c). Die gemeinsame Bildungskommission soll zur notwendigen gegenseitigen Abstimmung innerhalb der Bundesrepublik und zu der auf beiden Seiten erwarteten Intensivierung der Zusammenarbeit beitragen. Die deutsch-deutsche Bildungskommission wird seitens der Bundesrepublik von Bund und Ländern paritätisch besetzt (siehe **BLK** 1990, S. 25 f).

Prof. Dr. **Anweiler** empfahl dringend, Expertengruppen, die auch Wissenschaftler einschließen müßten, einzusetzen (43/35). Von einer „längerfristigen Strategie der Konvergenz der beiden Bildungssyteme" zu sprechen, erschien ihm jedoch kaum möglich: „Bildungspolitik in der DDR wird bereits in Kürze zur Innenpolitik in ganz Deutschland, das heißt die Positionen und Standpunkte in der Bundesrepublik finden sich jetzt bereits in der DDR wieder. Einen autonomen bildungspolitischen Bereich gibt es in dieser Hinsicht nicht" (43/34).

Ein Kommissionsmitglied wies darauf hin, daß die Bearbeitung des Themas DDR und die Entwicklung künftiger Konzepte des Zusammenwachsens der beiden Bildungssysteme weder allein vom Bund noch allein von den Ländern geleistet werden könne. Dies sei eine Herausforderung für den „kooperativen Föderalismus". Die augenblickliche Zusammenarbeit einiger Bundesländer mit einigen ehemaligen Ländern der DDR bedürfe der Koordination und auch der finanzpolitischen Unterfütterung durch Bundesaktivitäten. In der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sollten solche strukturellen Fragen gemeinsam gelöst und parlamentarisch begleitet werden (43/3).

Die **BLK** hat hierzu beschlossen: „Nach der Vereinigung beider deutscher Staaten sollte es eine dann auch die Länder der DDR umfassende Kultusministerkonferenz und gleichzeitig eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern in einer erweiterten **BLK** geben" (**BLK** 1990, S. 26).

Kapitel D.4.2

Öffentliche Anhörung mit Expertinnen und Experten aus der DDR am 25. April 1990

Gliederung

1. Einleitende Ausführungen der Expertinnen und Experten zum Themenkatalog der Anhörung

(1) Prof. Dr. **Korn** als Vertreter der gastgebenden Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) wies in der Begrüßung darauf hin, daß diese wissenschaftliche Organisation sich wie das gesamte Bildungs- und Wissenschaftssystem der DDR seit dem Beginn der politischen Umwälzung in engstem Zusammenhang mit der politischen Reform in einem tiefgreifenden Reformprozeß befinde, der noch nicht abgeschlossen sei. Wie alle anderen Reformprozesse habe dieser an der Basis begonnen. Im Kern gehe es um eine grundlegende geistige Erneuerung der Akademie und um ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen, parteipolitisch unabhängigen Bildungsforschungseinrichtung. „Es geht um neue Eigenverantwortung und neues Verständnis von Unabhängigkeit, um eine neue Verantwortung der Wissenschaft gegenüber einer erneuerten demokratischen Gesellschaft" (45/10). Zugleich sei die Einordnung der Erziehungswissenschaften und der Bildungsforschung in die nationale und internationale wissenschaftliche Diskussion erforderlich.

Die strukturellen und personellen Überlegungen zur Reform der Akademie zielten auf eine Verselbständigung und Erneuerung der Gelehrtengesellschaft; hierzu habe die Akademie der Regierung vorgeschlagen zu prüfen, ob die APW als „Akademie für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung", eventuell verbunden mit einer „Diesterwegstiftung", als ein gesamtdeutsches Gremium erneuert werden könne, das aus deutsch-deutschen Mitgliedern besteht und auch auswärtige Mitglieder aufnehmen kann. Zugleich gehe es um eine inhaltliche, strukturelle und auch personelle Neuordnung der wissenschaftlichen Institute und Forschungspotentiale.

Die Mitarbeiter der Akademie würden an der praktischen Bildungsreform mitwirken, um notwendige Hilfen für die Praxis zu geben und die Erarbeitung aktueller Konzepte zu Schwerpunkten der Bildungsreform zu unterstützen. Hierzu zählten auch die „Thesen zur Bildungsreform in der DDR" (siehe APW 1990a, 45/162 ff). Sie seien als Diskussionsangebot von der Arbeitsgruppe „Bildungsreform" der APW im März 1990 vorgelegt worden. Die Thesen stellten den ernsthaften Versuch dar, die bisherigen Diskussionen, die zahlreichen basisdemokratischen Initiativen und Vorschläge sowie bislang vorliegende Standpunkte der politischen Parteien und Vereinigungen aufzugreifen und in einen Rahmen zu stellen, um die weitere Diskussion zu fördern.

Eines der entscheidenden Probleme der Reform sei es, „die Erarbeitung neuer Konzepte und Strategien zu verbinden mit einer kritischen Aufarbeitung der Ursachen und der Erscheinungen und Ergebnisse einer verfehlten Bildungspolitik der vergangenen Jahre" (45/11). Hinzu komme „die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit prinzipiellen wissenschaftlich-pädagogischen Fehlleistungen", zum Beispiel in der Theorie der Allgemeinbildung und der Erziehung sowie in der Methodik des Unterrichts, einschließlich der Auseinandersetzung mit der Nichtbeachtung oder gar Unterdrückung zutreffender Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, auf die Wissenschaftler an Universitäten und der Akademie seit Mitte der siebziger Jahre wiederholt hingewiesen hätten (45/11). Dem stünden jedoch auch Erfahrungen, Bemühungen, Gedanken und Ansprüche gegenüber, „die unseres Erachtens gültig bleiben, nämlich die Forderung nach einer hohen Allgemeinbildung für alle, die Sicherung der sozialen Ansätze der Bildungsplanung, die Einbeziehung von Wirtschaft, Technik und Arbeit als Elemente einer modernen allgemeinen Bildung, die Entwicklung der Schule als Stätte ganztägiger Tätigkeit, die Spezialschulen, die umfassende Vorschulerziehung und anderes mehr" (45/11 f).

Bei der ebenso umfassenden wie radikalen Reform des Bildungswesens als Ganzes gehe es nicht um bloße Reparaturen; sie lasse sich „nicht in ein einerseits Negatives und in ein andererseits Positives sortieren" (45/12). Prof. Dr. **Korn** betonte weiter, daß es um eine eigene Bildungsreform im Prozeß des Zusammenwachsens beider Bildungssysteme, aber nicht um eine bloße Adaption des bundesdeutschen Systems gehe, insbesondere deshalb, weil das erneuerte Bildungswesen „nicht auf ein freies Feld gesetzt werden kann, sondern ... in den Prozeß der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem historisch Gewordenen" hineingebracht werden müsse (45/12). Eine eigene Bildungsreform sei auch ganz entscheidend für das Erlernen und die Entfaltung der neugewonnenen Demokratie. Sie sei eine Chance zu einer produktiven und innovativen Mitwirkung der DDR und ihrer künftigen Länder am gesamtdeutschen Reformprozeß (45/12 f).

Aus den „Thesen zur Bildungsreform" sei zu entnehmen, welche Veränderungen geplant seien und wo vom bundesdeutschen System gelernt werden könne. Dies sei vor allem die Demokratie im Bildungswesen, der demokratische und selbstbestimmte Umgang mit einem vielgestaltigen Bildungswesen, die

Autonomie und Selbstbestimmung der Träger sowie die Selbstbestimmtheit der Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung. Beim Übergang von einem zentral strukturierten Bildungssystem in eine föderative Struktur sei „eine richtige Koordination zwischen der Verantwortung und Kompetenz der Zentrale und der Länderhoheit ... außerordentlich bedeutsam" (45/14).

Abschließend schlug Prof. Dr. **Korn** vor, „gewachsene Potentiale der Erziehungswissenschaften und der Bildung zu erhalten und aus gemeinsamer deutsch-deutscher Verantwortung heraus sinnvoll zu ordnen" (45/14). Es sollten rasch Organisationsformen entwickelt werden, damit Wissenschaftler aus beiden deutschen Staaten zusammengeführt werden könnten, um den weitreichenden deutsch-deutschen Reformprozeß wissenschaftlich zu begleiten, beraten und unterstützen zu können (45/14).

(2) Prof. Dr. Dr. **Bannwitz**, Direktor der Sektion Berufspädagogik der Universität Dresden, verwies einleitend auf seine schriftliche Stellungnahme zum Fragenkatalog der Anhörung (45/283 ff). Die auf der „oberen Ebene" erarbeiteten Vorschläge und Überlegungen für Reformen seien „vor Ort" kaum bekannt. Im Bereich der Hochschulen richteten sich die vielfältigen Bemühungen zur grundlegenden Erneuerung „insbesondere auf die Demokratisierung der Prozesse in Leitung, Lehre, Forschung und Studium, die Durchsetzung der Autonomie und im Gefolge davon die Neugestaltung der Studiengänge" (45/283). Im Bereich der Berufspädagogik stehe die Neuprofilierung der Ausbildung von Lehrkräften vor dem Abschluß; die bereits bestehende mehrjährige Zusammenarbeit mit entsprechenden Instituten in der Bundesrepublik im Rahmen des Kulturabkommens habe diese konzeptionellen Arbeiten wesentlich beschleunigt.

Dem polytechnischen Unterricht wies Prof. Dr. Dr. **Bannwitz** „nach wie vor einen hohen Stellenwert zu" (45/283). Sein besonderer Wert für das Technikverständnis, für die Entwicklung von Fertigkeiten im Umgang mit Technik wie für das Zurechtfinden im künftigen Leben und die Vorbereitung zum Studium der gewerblichtechnischen Wissenschaften sei unbestritten. Der polytechnische Unterricht habe den Abschluß einer Berufsausbildung in zwei bis zweieinhalb Jahren möglich gemacht. Künftig sollte die Facharbeiterqualifikation entsprechend den gestiegenen Anforderungen in den einzelnen Berufsfeldern „mit differenzierten Ausbildungszeiten ... angegangen werden" (45/284).

Formen der deutsch-deutschen Zusammenarbeit, die sich seit Anfang 1990 an der Basis vielfältig gebildet hätten, sollten zielstrebig gefördert und „weg vom 'Wissenschaftstourismus' zu konkreten Projekten entwickelt werden" (45/284).

Besonderer Förderungsbedarf bestehe in der DDR bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung aller Bildungs- und Tätigkeitsstufen im Umbruch der Wirtschafts- und Sozialordnung (45/284). Sorgen bereiteten ihm die aktuellen Probleme, die die Enquete-Kommission kennenlernen sollte (45/15): Die Wirtschaftsordnung werde sich sehr eng, auch in vielen Details, an die Ordnung in der Bundesrepublik anlehnen müssen. Dies bedeute auf der einen Seite ein Herauslösen der großindustriellen Zentralbetriebe (Kombinate) unter starker Beteiligung bundesdeutscher Unternehmen, auf der anderen Seite die Überführung „der peripheren Betriebe" in kleine und mittlere Unternehmen (45/15). Für eine zeitlich nicht vorauszubestimmende Periode sei mit einer gewissen Stagnation zu rechnen, in deren Spätphase die Umstrukturierungen noch einmal deutlich ansteigen würden, was zu Entlassungen, aber auch zur Schaffung neuer Stellen, zu neuen Produkten und Prozeßabläufen führen würde. Im Dienstleistungssektor bestehe in der DDR „ein exorbitanter Nachholbedarf" (45/16).

Das neuzugestaltende Instrumentarium der beruflichen Bildung sollte unbedingt berücksichtigen, daß „eine sektoral und zeitlich asynchron verlaufende Welle der strukturellen Arbeitslosigkeit und belastende Verhältnisse beim Status, bei der Qualifikation und bei der Sicherheit für die weiterhin in Beschäftigung stehenden Menschen" zu erwarten seien (45/16). Zwar sei nach seinem Dafürhalten die Befürchtung langdauernder Arbeitsplatzverluste objektiv unbegründet; die größte Gefahr resultiere seines Erachtens „aus einer anhaltenden Demotivation" (45/16). Dem könne durch Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose entgegengewirkt werden. Dringend notwendig seien aber auch umfassende Bildungsmaßnahmen für Beschäftigte. Das öffentliche Bildungswesen könne hierbei „nur einen Beitrag leisten, aber nicht beanspruchen, alles lösen zu wollen. Einen Großteil werden die Betriebe selbst bewältigen müssen; sie werden dies auch wollen" (45/17). Berufliche Qualifizierung müsse auf die Einführung integrierter Systeme zielen, sie dürfe sich nicht nur auf technisches Planungs- und Anwendungswissen beziehen, sondern müsse auch Kenntnisse über Abläufe betrieblicher Leistungserstellung, Kostendenken und weitere betriebswirtschaftliche Denkstrukturen einschließen.

„Das System der Weiterbildung in der Bundesrepublik sollte nur mit größter Vorsicht unmodifiziert übernommen werden", weil es nach seinem Dafürhalten kein „System" darstellt: „Die stark von Partikularinteressen geprägte und unübersichtliche bundesdeutsche Weiterbildungsszene ist für einen akuten und zielgerichteten Strukturhilfeeinsatz kaum geeignet." (45/18) Allerdings lägen inhaltliche Schulungskonzepte für alle erforderlichen Einzelmaßnahmen einschließlich der Umschulung mit formellem Abschluß in der Bundesrepublik vor. Ein Engpaß seien jedoch die Ausbilder. „Ausbilderschulung müßte also unverzüglich beginnen" (45/18).

Um die politischen Risiken eines Auseinanderklaffens von privater, wirtschaftsnaher Weiterbildung und staatlicher Ausbildung möglichst zu vermeiden, habe er ein Konzept zu den „Aufgaben der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf allen Bildungs- und Tätigkeitsstufen im Umbruch der Wirtschafts- und Sozialordnung in der DDR" sowie einen Diskussionsvorschlag zur „Errichtung einer Institution ganzheitlicher Bildung und Strukturförderung mit-

telständischer Fertigungswirtschaft im Land Sachsen" entwickelt (siehe **Bannwitz** 1990).

(3) Dr. **Hofmann**, Mitarbeiter der Projektgruppe „Gesellschaft und Bildung" der APW und Sprecher der Arbeitsgruppe Bildung, Erziehung und Jugend des Zentralen Runden Tischs (siehe Auszug aus dem Protokoll der 15. Sitzung des Zentralen Runden Tisches am 5. März 1990) bedauerte, daß die Enquete-Kommission relativ spät komme, um sich über die aktuelle Bildungssituation in der DDR ein Bild zu verschaffen. — Zunächst stünden aus seiner Sicht drei grundsätzliche Aufgabenstellungen im Vordergrund (45/20 f):

— Eine kurzfristige, tiefgreifende wissenschaftliche Analyse der abgelaufenen Bildungssituation, „möglicherweise ja aus Sicht Ihrer Kommission auch in der Bundesrepublik, die sich grundsätzlich zu Zielen, Inhalten, Methoden und Strukturen ... Gedanken macht, um ... den Satz zu beleben: Wer seine Geschichte nicht aufarbeitet, ist dazu verurteilt, sie noch einmal zu begehen" (45/20).

— Diskussion von Sofortmaßnahmen, beispielsweise zu aktuellen Fragen wie Bildungspendler, Anerkennung von Abschlüssen, Veränderungen von Lehr- und Studieninhalten sowie konkreter Fragen des Lehrer- oder auch Literaturaustauschs, was zunächst „ganz klar ein einseitiger Prozeß ist" (45/20). Mittelfristig müßte eine solche Konzeption darauf zielen, zwei sehr verschiedene Typen von Bildungssystemen zu integrieren. Eine Expertenrunde sei dringend geboten, die sehr schnell das durch staatlichen Föderalismus mit großer gesellschaftlicher Pluralität auf der einen Seite und ein einheitliches administratives, sehr zentralistisches Prinzip von Bildung, „bei dem man in der Illusion lebte, daß alles, was Bildung und Erziehung betrifft, planmäßig zu organisieren und zu veranstalten sei, auf der anderen Seite, zusammenfügen müsse" (45/21).

— Als langfristige Aufgaben seien „Überlegungen zu einer gemeinschaftlichen Bildungspolitik oder auch eine Bildungspolitik, die in gewisser Weise für beide Teile Deutschlands etwas Neues darstellen könnte", anzustellen (45/21). Dazu würde er nicht nur die „äußeren Anforderungen" wie Fragen des Strukturwandels in Arbeit und Beruf oder des Prozesses des Einbringens Deutschlands in das gesamte Europa diskutieren wollen. Der zweite wichtige Aspekt in dieser Diskussion sei „das Feld des individuellen Rechts auf Bildung, unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Alter, sexueller, familiärer Herkunft, politischer, religiöser Identität sowie sexueller Orientierung entsprechend den .. gesundheitlichen, physischen und psychischen Besonderheiten des Individuums" (45/21).

In den letzten Wochen habe es eine Fülle von Kontakten mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, mit einzelnen Ländern, Partnerbezirken und Partnerstädten in der Bundesrepublik gegeben. In der DDR selbst sei „eine ganze Reihe von Dingen (geschehen), die mit Vergangenheitsbewältigung nichts zu tun haben, die wenig die alten Strukturen thematisierten, die wenig versuchten, die Gründe für verfehlte Bildungspolitik herauszubekommen, um ... möglichst schnell zu einer modernen Tagesordnung überzugehen" (45/22). Es sei „absoluter Blödsinn ..., als wenn hier 16 Millionen Widerstandskämpfer gegen eine kleine Minderheit von Aufrechten gestanden hätte" (45/22). Altväter der Bildungsforschung auf dem Gebiet der ideologischen Erziehung und Erfüllungsgehilfen des Systems, „die sozusagen Stagnation mitverwaltet haben, stellen sich auf einmal in die vorderste Reihe der Organisation von neuen Konzepten" (45/22). Während Beamtenbünde aus dem Boden schössen und „ein enormer Run auf bundesdeutsche Bildungseinrichtungen, vorrangig im Hochschulbereich", zu beobachten sei, Verwalter der alten Stagnation zunächst erst, später meistbietend bestimmte Vorstellungen übernommen hätten, einzelne Betriebe „aus marktwirtschaftlichen Gründen" ihre Ausbildungsverträge kündigen würden, hätten die bildungspolitischen Basisinitiativgruppen „eine unheimliche Pluralität in die Bildungspolitik dieses Landes gebracht" (45/23). Jedoch wäre es ein „illusorischer Vorschlag, ... eine Glocke über diese Situation (zu) stellen und zunächst (zu) versuchen, Konzepte zu erarbeiten" (45/23). Man könne jedoch einige Punkte der Diskussion am Zentralen Runden Tisch, dessen Vorschläge am 5. März 1990 von allen Parteien einstimmig entgegengenommen worden seien, in die Bildungsdiskussion der zusammenwachsenden beiden deutschen Staaten einbringen. „Dann könnte vielleicht aus einer künftigen Bildungslandschaft Deutschland ein Faktor werden, der für Europa möglicherweise nicht nur Ängste, sondern vielleicht auch ganz interessante spannende Entwicklungen mit sich bringt" (45/24).

(4) Prof. Dr. **Menzel** bezog sich in seiner schriftlichen Stellungnahme (45/199) und in seinem einleitenden Beitrag auf seine Erfahrungen als früherer Leiter der Abteilung Wirtschaftswissenschaften im Ministerium für Bildung, als Hochschullehrer an der Humboldt-Universität und „nicht zuletzt als Industriekader" (45/24). Die „Vorschläge und Überlegungen zu einer grundlegenden Hochschulreform" vom 15. Dezember 1989 enthielten auch eine Zusammenfassung der Überlegungen zum Fachschulbereich (siehe 45/286 ff).

Positive Erfahrungen in der DDR lägen zu drei Bereichen vor: Ermittlung und Einhaltung von Regelstudienzeiten, Einbeziehung der Studenten in die wissenschaftliche Arbeit und Absolventenvermittlung (45/24 f).

Von der Bundesrepublik lernen wolle er auf den Gebieten:

— Aufbaustudiengänge zum Erwerb eines zweiten Diploms;

— Wirtschaftsingenieurwesen;

— Transferstellen für den Wissenschaftstransfer;

— Ausgestaltung von Rahmenstudienplänen nach dem Prinzip „Allgemeines und Einzelnes" (45/25).

Die kurz- und mittelfristige Zusammenarbeit zum Austausch von Lehrenden und Lernenden sollte

nach Auffasung von Prof. **Menzel** wie bisher im Rahmen von Universitätsvereinbarungen erfolgen und von der Bundesregierung, „auch über den DAAD und die bekannten Stiftungen", gefördert werden (45/25).

Weiter schlug Prof. Dr. **Menzel** vor, die hochschulpolitisch Verantwortlichen sollten eine gemeinsame Kommission bilden, die unter anderem eine Lehrkonzeption entwickeln sollte, in der zunächst eine „Homogenisierung" der Fächersystematik der Bundesrepublik und der DDR erfolgen müßte. Dies sei „eine inhaltliche Aufgabe von größter Bedeutung für eine einheitliche Ausrichtung" (45/26). Weiter sollte diese gemeinsame Kommission dazu beitragen, die Wissenschaftsentwicklung abzustimmen und „die Netzgestaltung der Hoch- und Fachschuleinrichtungen in einem geeinten Deutschland" vorzubereiten (45/26).

Eine gezielte Unterstützung sei sinnvoll

— bei der Umschulung Arbeitsloser, „aber besser noch bei der Umschulung ... freizusetzender Arbeitnehmer" (45/26),

— bei der Erarbeitung und kurzfristigen Bereitstellung von Lehrmaterialien und

— bei der gemeinsamen Erarbeitung von Studienführern.

Auch Fragen der Konvergenz sollten Gegenstand der zu bildenden gemeinsamen Kommission sein. Prof. Dr. **Menzel** warnte jedoch, daß bekannt werdende Denkmodelle „auf jeden Fall zusätzliche Unruhe auslösen" würden (45/26). Keine Ingenieurschule in der DDR „möchte beispielsweise Technikerschule werden. ... Dahinter stehen Kollektive", die „sehr emanzipierte Vorstellungen (haben)" (45/27).

Abschließend gab Prof. Dr. **Menzel** Hinweise auf vier weitere Anliegen: Die Äquivalenzverhandlungen und die Erarbeitung von Anforderungskatalogen, besonders für Ökonomen, sollten forciert und die notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen zur Anerkennung wirtschafts- und geisteswissenschaftlicher Studiengänge sollten eingeleitet werden; die Entwicklung der Fachschulen nach der Einheit sei zu klären; eine Konzeption zur arbeitsteiligen Wissenschaftsentwicklung im Hochschulwesen Deutschlands sei zu erarbeiten und die Einrichtung von Transferstellen der Hochschulen zu beschleunigen (45/27 f).

(5) Frau Dr. **Nickel**, Stellvertretende Direktorin des Instituts für Soziologie an der Humboldt-Universität, konzentrierte ihre Ausführungen auf Fragen der Geschlechtersozialisation. Sie vertrat die Auffassung, daß diese Problematik in die Bildungsplanung und künftigen strategischen Überlegungen der Bildungspolitik von vornherein mit einbezogen werden sollten. Bezugnehmend auf die von ihr vorgelegte schriftliche Stellungnahme (45/220 ff) und das Manuskript eines noch nicht veröffentlichten Aufsatzes über „Geschlechtersozialisation in der DDR. Oder: Zur Rekonstruktion des Patriarchats im realen Sozialismus" (**Nickel** 1990, 45/223 ff) hob sie zwei Gesichtspunkte hervor:

— Die aktuelle Situation in der DDR sei „durch eine patriarchalische Gleichberechtigung statt einer sozialen Gleichheit der Geschlechter gekennzeichnet" (45/29). Hierfür sei eine „androzentrische ökonomistische Politik der letzten Jahre" die strukturelle Ursache. Trotz beeindruckender Belege für den scheinbar unaufhaltsamen Aufstieg der Frauen in der DDR seien sie sozial ungleich geblieben und überall in der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in die zweiten Reihen verwiesen worden.

— Spätestens seit Ende der sechziger Jahre sei in der DDR „von einer nach Geschlecht segmentierten Wirtschafts- und Berufsstruktur zu reden" (45/29). Trotz gleicher formaler Bildung sei seit 1976 der Anteil der Mädchen an technischen Berufen rückläufig, verdienten Frauen in der DDR 25 bis 30 % weniger als Männer, seien Frauen in „jene Positionen verwiesen, wo sie eher an den peripheren Prozessen in der Industrie teilhaben als in den Zentren der Technikgestaltung und auch der Wissenschaftsentwicklung" (45/29).

Auf administrative Weise sei in den vergangenen Jahren in der DDR eine Ausbildungspolitik betrieben worden, die Mädchen systematisch aus Männer-, Jungen aus Frauenberufen ausgrenzte. Die Mädchen seien auf ein sehr enges Berufswahlfeld festgelegt worden. „Das versetzt sie nun auch in die schlechteren Positionen beim Übergang in die Marktwirtschaft. Die Armut von morgen könnte auf dem Territorium der DDR weiblich sein" (45/29).

Zur Situation in der Schule, insbesondere zu Erfahrungen im Rahmen der koedukativen Ausbildung, wies Frau Dr. **Nickel** auf das Problem der starken Feminisierung des Erzieher- und Lehrerberufs hin, die sie für durchaus problematisch und unbedingt veränderungswert hielt. Hierdurch „scheinen Jungen in die Lage zu kommen, ihre Männlichkeit in deutlicher negativer Abgrenzung von Weiblichkeit lernen und auch demonstrieren zu müssen" (45/30).

Trotz der Koedukation würden Mädchen und Jungen in der Schule nicht dasselbe lernen. Dies werde besonders deutlich bei den fakultativen Angeboten, die mit einer Ausgrenzung von Mädchen aus techniknahen bzw. naturwissenschaftlichen Bereichen verbunden seien (45/30). Insofern müsse das koedukative Prinzip unbedingt durch flankierende Maßnahmen ergänzt und in Richtung Aufhebung traditioneller Geschlechterverhältnisse überdacht werden. „Eine Sensibilisierung oder gar ein entwickeltes kritisches Bewußtsein für diese Prozesse und ihre Folgen gibt es augenblicklich nicht. Das aber kann sich nur im Diskurs entfalten, braucht jene Öffentlichkeit, die es bis vor kurzem in der DDR nicht gab, und es setzt auch Meinungsbildung voraus, die ohne entsprechende Forschung keine Substanz hat" (45/31).

Abschließend wies die Expertin darauf hin, daß sich in der DDR ein neues Strukturmuster der Erwerbsarbeit durchzusetzen scheine: „Eine Entmythologisierung von Berufsarbeit, das sogenannte Hartstück von sozialistischer Lebensweise, ... wird überwunden" (45/31). Damit sei auch eine neue Mythologisierung von Weiblichkeit bzw. Mütterlichkeit verbun-

den. Auf die damit zusammenhängenden Gefahren der Ausgrenzung von Frauen aus der Berufsarbeit wolle sie nicht nur aufmerksam machen, sondern auch „sehr deutlich fordern, daß die Schul- und Bildungspolitik gezielt dagegensteuert", und zwar mit Hilfe einer strukturverändernden Quotierung (45/32).

(6) Prof. Dr. **Rudolph**, Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung, erläuterte, daß die der Kommission zur Anhörung übersandten „Standpunkte, Probleme und Lösungsvorschläge zur Reform der Berufsbildung" (Zentralinstitut für Berufsbildung 1990; 45/244 ff) nach einer breiten Diskussion, an der unter anderem über 600 Praktiker und Wissenschaftler in zwölf Arbeitsgruppen beteiligt und Diskussionen in Zeitschriften und vielen Versammlungen berücksichtigt worden seien, dem neuen Minister für Bildung und Wissenschaft übergeben worden seien. Die Diskussion mit dem Minister für Bildung stehe bevor.

Die Diskussion zur beruflichen Bildung verlaufe in der DDR sehr kontrovers: „Die Standpunkte reichen vom Abbau von Qualifikation bis zu ihrer starken Erhöhung, von Beibehaltung des bisherigen Berufsbildungssystems bis zur formalen Übernahme des dualen Systems der Bundesrepublik" (45/32).

Persönlich sei er der Auffassung, daß es darauf ankomme, die Berufsbildung der DDR schnell „auf die sich rasch entwickelnde soziale Marktwirtschaft einzustellen und dabei zu versuchen, auch durch Berufsbildung mitzubestimmen, wie sozial diese Marktwirtschaft ist" (45/33). Weiter komme es darauf an, alle Veränderungen unter dem Blickwinkel der in kurzer Zeit bevorstehenden Vereinigung beider deutschen Staaten durchzuführen. Die Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung habe sich seit der Vereinbarung eines Protokolls der Zusammenarbeit am 4. Januar 1990 sehr schnell und breit entwickelt.

Er setze sich für ein Berufsbildungssystem in einem einheitlichen Deutschland ein, das einerseits auf der in jahrzehntelanger Arbeit geschaffenen, unter marktwirtschaftlichen Bedingungen bewährten Berufsbildung der Bundesrepublik basiert und in das andererseits auch Vorzüge der bisherigen Berufsbildung der DDR aufgenommen würden, wobei die von Prof. Dr. **Korn** genannten Ursachen früherer Deformationen (siehe 45/11) prinzipiell überwunden werden müßten. Es sollte nach seiner Auffassung gelingen, eine Berufsbildung zu schaffen, „die besser ist als beide bisherigen Berufsbildungssysteme in den beiden deutschen Staaten, das heißt ich gehe auch von einer Veränderbarkeit der Berufsbildung in der Bundesrepublik aus, von Möglichkeiten und sicher auch Notwendigkeiten ihrer weiteren Verbesserung" (45/33 f). — Seine Vorstellungen für Reformen des Berufsbildungssystems konkretisierte Prof. Dr. **Rudolph** unter fünf Aspekten (45/34 ff):

Erstens plädierte er für die Beibehaltung des grundlegenden Charakters der Berufsbildung, die auf die Schaffung einer hohen Facharbeiterqualifikation gerichtet und auf die betriebliche Ausbildung sowie die Berufsschulen und betrieblichen Einrichtungen als Lernorte mit speziell ausgebildeten Berufsschullehrern und Ausbildern orientiert sei.

Zweitens sei ein zentraler Punkt der Diskussion die Frage, wie die Einheit zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung beibehalten bzw. weiter gestärkt werden könne. Seiner Meinung nach müsse davon ausgegangen werden, „daß der Lehrling eine unteilbare Persönlichkeit ist und es deshalb gut wäre, wenn der Inhalt seiner Berufsausbildung ganzheitlich konzipiert würde" (45/34). Während in der DDR seit 1951 einheitliche Lehrpläne für Theorie und Praxis in einer Hand ausgearbeitet worden seien, sei in der Bundesrepublik mit dieser Frage das sehr empfindliche Problem der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern berührt. Unter Hinweis sowohl auf die Möglichkeit der einheitlichen Entwicklung von Berufsausbildungsordnungen für die Betriebe und von Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen — wie sie beispielsweise in der Schweiz und in Österreich vereinbart würden — als auch auf die Wünsche der Berufsschulen in der Bundesrepublik, an der Konzipierung von Ausbildungsordnungen mitwirken zu können, empfahl Prof. Dr. **Rudolph**, „daß beide Teile etwas näher zusammenrücken" (45/35). Begonnen werden könnte mit der Ausarbeitung eines Berufsbildungsgesetzes, das die gesamte Berufsbildung — betriebliche Ausbildung ebenso wie Berufsschulunterricht, Ausbildung ebenso wie Weiterbildung und Fortbildung — umfaßt.

Drittens verwies er auf die guten Erfahrungen mit der ehrenamtlichen Tätigkeit von Berufsfachkommissionen und Meisterfachkommissionen in der DDR, die kontinuierlich an Berufsanalysen und Lehrplänen arbeiten würden. Gleichzeitig plädierte er für den Erhalt von Zentralstellen für Berufsbildung, die als staatliche Institutionen für bestimmte Bereiche der Wirtschaft die Anleitung dieser Berufs- und Meisterfachkommission ausübten (45/35 f).

Viertens wies er darauf hin, daß viele Kollegen, auch aus Unternehmerverbänden der Bundesrepublik, aus Gewerkschaften und staatlichen Einrichtungen, das Zentralinstitut für Berufsbildung in seinem Bemühen bestärken würden, die Betriebsberufsschulen als Einrichtungen für die theoretische und praktische Ausbildung zu erhalten. Betriebsberufsschulen böten günstige Voraussetzungen, diese beiden Teile der Ausbildung organisch miteinander zu verknüpfen (45/36).

Fünftens sollte der Erhalt oder die Übertragung von Erfahrungen der Berufsbildung in der DDR in folgenden Fragen geprüft werden:

— In dem doppeltqualifizierenden Ausbildungsweg Berufsausbildung mit Abitur;

— in der Möglichkeit von gegenwärtig einem Drittel aller Lehrlinge in der DDR, in einem Lehrlingswohnheim zu wohnen;

— in der Unterstützung der Berufsbildung durch Freizeitgestaltung von Lehrlingen;

— in einer einheitlichen, berufsfeldübergreifenden Grundlagenbildung auf gesellschaftskundlichem und technisch-technologischem Gebiet;

— in der Fachschulausbildung und in der Weiterbildung für Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts sowie

— in der ganzheitlichen Anlage von Forschungsthemen und in der Forschungskooperation, sowohl mit Universitäten als auch mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, zum Beispiel bei der Durchführung von Modellversuchen zur Nutzung moderner Medien, bei Äquivalenzvergleichen und bei der wesentlichen Verstärkung der Umweltbildung in der Berufsausbildung der DDR (45/36 ff).

Schnellstmöglich durchzusetzen sei auch die unter marktwirtschaftlichen Bedingungen bewährte Mitbestimmung in Fragen der Berufsausbildung.

(7) Prof. Dr. **Schulz**, Direktor des Zentralinstituts für Hochschul-Bildung, stellte einleitend Ähnlichkeiten der Aufgaben und Forschungsthemen des Zentralinstituts mit Forschungseinrichtungen in der Bundesrepublik, zum Beispiel der Hochschul-Information-System GmbH, Hannover (siehe HIS 1990) und des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, heraus. Das 1964 gegründete Zentralinstitut weise jedoch eine größere wissenschaftliche Breite auf als ähnliche Institutionen in der Bundesrepublik. Weiter stellte er fest, daß in den vom Wissenschaftsrat (Wissenschaftsrat 1988) und von der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK 1988) entwickelten Perspektiven der Hochschulentwicklung in den neunziger Jahren sehr viele ähnliche Fragestellungen enthalten seien, die auch das Zentralinstitut bereits in der zurückliegenden Zeit bewegt hätten und gegenwärtig bewegen würden (45/41).

Es gebe mindestens drei Ansatzpunkte für eine deutsch-deutsche Zusammenarbeit in der Zukunft mit Blick auf die Herausbildung einer deutschen Hochschullandschaft: Die gemeinsame historische Tradition, die nie zu verdrängen gewesen sei, weiter die auch in der DDR erfolgte Beschäftigung mit internationalen Entwicklungstendenzen in der Hochschulbildung sowie die besondere Herausforderung für die Hochschulbildung und Wissenschaft mit Entwicklungstendenzen der Wissenschaften und künftigen Herausforderungen. Dies gelte auch für die Weiterbildung an Hochschulen, zu der sich die Universitäten und Hochschulen der DDR schon sehr frühzeitig geöffnet hätten. Allerdings sei auch darauf hinzuweisen, daß die Ausführung der hieraus entwickelten konkreten Vorstellungen in der Vergangenheit ganz wesentlich durch das bestehende politische System, den übermäßigen Zentralismus und auch Dirigismus, der in die Hochschulen hineingewirkt habe, beeinflußt worden sei (45/42).

Bei der gemeinsamen Lösung der Aufgaben der neunziger Jahre sei aus Sicht der DDR den Fragen der Demokratie, der Selbstbestimmung der Universitäten und Hochschulen und ihrer Autonomie, des Leitungsaufbaus, der Leitungsorganisation und der Rechte und Befugnisse der Leitungsgremien eine besondere Rolle zuzuweisen.

Neben inhaltlichen Fragen, vor denen die Umgestaltung der Universitäten und Hochschulen stünden, seien die Kräfte freizusetzen für die Öffnung der Hochschulen, des Hochschulzugangs und der Nutzung verschiedener Zugangswege sowie der kritischen Bewertung beabsichtigter Veränderungen im Studium (siehe die von einem Kollektiv von Rektoren und Wissenschaftlern ausgearbeiteten und von der Zentralstelle für Lehr- und Organisationsmittel des Ministeriums für Bildung Ende 1989 veröffentlichten „Vorschläge und Überlegungen zu einer grundlegenden Hochschulreform", 45/286 ff).

Im Zusammenhang mit der Umgestaltung des gesamten Wirtschaftsmechanismus und des Übergangs auf die soziale Marktwirtschaft seien eine Vielzahl von Fragen aufgeworfen worden, die gegenwärtig ein gewisses Vakuum entstehen ließen. „Dies vor allen Dingen dadurch, daß sich die Praxis (Kombinate) in gewissen Größenordnungen aus der Finanzierung der Hochschulforschung herauslöst" (45/44).

In den „Thesen zur Bildungsreform" (45/162 ff) sei der desolate Zustand der materielltechnischen Basis im Hochschulwesen andeutungsweise dargelegt (45/44). Dem enormen, aufgestauten Bedarf für die Entwicklung der materielltechnischen Basis stehe in einem bemerkenswerten Gegensatz eine im Vergleich zur Bundesrepublik verhältnismäßig günstige personelle Ausstattung gegenüber. Diese bewirke jedoch „zugleich manche Ineffizienz", die teilweise dadurch gefördert worden sei, „daß versucht wurde, (hiermit) die Defizite auf der materiellen Seite zu kompensieren" (45/45).

Bei dem Bemühen, gemeinsam eine neue Qualität der Hochschulbildung in einem vereinigten Deutschland zu erreichen, resultiere seine Sorge daraus, „daß ich mir nicht recht klar darüber bin, inwieweit uns auf vielen Gebieten dafür die Zeit bleibt. Das Tempo ist atemberaubend" (45/54). Die Konsequenzen, die sich aus der bevorstehenden Währungs, Wirtschafts- und Sozialunion ergäben, seien gegenwärtig nur ganz schwer einzuschätzen. So würden sich ab dem 2. Juli 1990 „völlig neue Bildungsräume ergeben" (45/46). Zur Aufarbeitung der komplizierten Aufgaben sollten dringend gemeinsame Kommissionen eingerichtet werden.

(8) Die sich an die Einleitungsstatements der Expertinnen und Experten anschließende Diskussion, in die auch der teilnehmende Amtsträger, Herr **Abend**, und die kurzfristig zur Anhörung hinzugestoßenen Abgeordneten der Volkskammer, Herr **Albrecht** (CDU — Fraktion) und Frau **Jäger** (SPD — Fraktion), eingriffen, konzentrierte sich auf folgende Themenfelder:

— Charakter und Stellenwert vorliegender Vorschläge von basisdemokratischen Initiativen für die weitere Diskussion zur demokratischen Erneuerung des Bildungssytems und der Gesellschaft (siehe Ziffer 2),

— Voneinander lernen — Inhalts- und Strukturfragen (siehe Ziffer 3),

— Individuelle Bildungsansprüche und Qualifikationserfordernisse sowie Anforderungen von Ge-

sellschaft, Wirtschaft und Verwaltungen (siehe Ziffer 4),

- Gleichstellung der Geschlechter im Bildungs- und Beschäftigungssystem der DDR (siehe Ziffer 5) und
- Überlegungen zum Weg zu einer Bildungsunion (siehe Ziffer 6).

Die Diskussionsbeiträge von Herrn **Abend** bezogen sich im wesentlichen auf die beiden ersten Bereiche sowie auf den letzten Bereich, da er nur zeitweise teilnehmen konnte.

2. Charakter und Stellenwert vorliegender Vorschläge von basisdemokratischen Initiativen für die weitere Diskussion zur Erneuerung des Bildungssystems und der Gesellschaft

Wie in Ziffer 1 dargestellt bildeten seit dem Herbst 1989 in der DDR entstandene Ausarbeitungen von Basisinitiativen sowie zusammenfassende Darstellungen durch erziehungswissenschaftliche Institute und Zentralinstitute für einzelne Bildungsbereiche den Ausgangspunkt vieler einleitender Beiträge der eingeladenen Expertinnen und Experten der DDR. Verschiedene Anhörungsteilnehmer waren an ihrer Entstehung selbst beteiligt. Mehrere Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer legten größten Wert darauf, daß die Enquete-Kommission die Entstehungsgeschichte dieser Vorschläge, ihren Stellenwert in der aktuellen Situation und die Erwartungen der an ihrer Entstehung beteiligten Personen und Institutionen zur Kenntnis nimmt.

Bei der Vorstellung dieser Materialien scheine ihm die Aussage gefehlt zu haben, „nichts habe sich irgendwie einfach so in diesem Land ereignet, nichts sei so geplant gewesen, wie es sich ereignet habe", erklärte Herr **Abend** (45/49). Die Menschen in der DDR seien irgendwann „in eine revolutionäre Situation hineingeraten, die nichts damit zu tun hatte, daß wir zu wenig zu essen gehabt hätten oder daß es uns an anderen materiellen Dingen so ernsthaft gemangelt hätte. Vielmehr gab es in diesem Volk offensichtlich eine Notsituation. Vor allen Dingen auch in Fragen der Bildung gab es sehr deutliche Defizite. ... Wir dürfen nicht vergessen, daß der Auftrag für (die) Bildungsreform vom Volke kommt und daß hier hohe Anforderungen und Erwartungshaltungen in der Bevölkerung existieren" (**Abend** 45/49 f). In vielen Parteiprogrammen (siehe APW 1990b) fänden sich Forderungskataloge wieder, die seit dem Herbst 1989 von Basisgruppen aufgestellt und die jetzt Regierungsprogramm geworden seien (siehe die Regierungserklärung des Ministerpräsidenten der DDR, 45/268 ff). Jede geplante oder sich abzeichnende Veränderung sei „immer noch Kampfposition" (**Abend** 45/51), und es seien immer noch sehr viele Menschen dabei, zu bremsen und sie nicht zustande kommen zu lassen.

Im Prinzip stehe ein riesiges Paket an gesetzgeberischen Maßnahmen vor der neuen Administration, das schnellstens erledigt werden müsse. „Dann kann man wohl auch davon sprechen, daß eine Bildungsreform geplant wird." Hieran sollten insbesondere auch Berater mitwirken, „die sich innerhalb der Wochen und Monate der Revolution sachkundig gemacht haben" (**Abend** 45/51 f). Es gehe um die Beraterrunde für die Zukunft, die sich aus dem Runden Tisch heraus entwickeln möchte. Der erste Versuch des Ministeriums für Bildung nach der Volkskammerwahl am 18. März 1990, die Kontakte zu den Basisinitiativen zu organisieren, habe jedoch nicht geklappt (**Abend** 45/65).

Für Dr. **Hofmann** war „der Knackpunkt dieser Diskussion" (45/66) die aus der Mitte der Kommission vorgetragene Sorge (45/62), daß man bei der Institutionalisierung des weiteren Reformprozesses so schnell wie möglich klare Strukturen haben wolle und vielleicht in der Gefahr stehe, wieder in einen neuen Zentralismus zu verfallen. Dabei gebe es — auch als Impuls für die bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik — die Chance, daß demokratische Bewegungen, demokratische Reform und pädagogische Reformimpulse in einer neuen Art und Weise aufeinander bezogen werden könnten.

Das Ministerium für Bildung habe Vertreter der Parteien als Beratergremium der Regierung im Bereich Bildung bereits zusammengerufen (**Abend** 45/56). Sie hätten sich „tatsächlich eingeschworen auf ein gewisses Paket, das sie nicht mehr herauslassen wollten aus dem, was alle wollen". Dazu gehörten zum Beispiel finanzierbare Kindergartenplätze für jeden, der sie will, das Schulessen und die ganztägige Betreuung in der Schule, private Schulträgerschaft, die Polytechnik und steuerliche und andere gesetzgeberische Maßnahmen zum Erhalt der Betriebsberufsschulen (**Abend** 45/65).

Auch bei der weiteren Beratung im neuen Bildungsausschuß der Volkskammer werde „ein Stück Basisdemokratie und Basispolitik eine Rolle spielen" (**Albrecht** 45/86). Für den Bildungsausschuß, der sich am Tage der Anhörung konstituiert hat, stellten die Vorschläge aus der Bevölkerung und von basisdemokratischen Gruppen „eine Startbasis für die weitere Arbeit" dar (**Jäger** 45/85). Nach ihren bisherigen Eindrücken gebe es in der neuen Koalitionsregierung „eine positive Einstellung zur praktischen Demokratie und auch zur Basisdemokratie .., obwohl auch schon Töne hörbar geworden sind, darauf wolle man nicht sehr viel Wert legen" (**Jäger** 45/85). Diese Einschätzung bestätigte Herr **Albrecht**: „Unter dem Strich ist es so, daß das, was basisdemokratisch entwickelt worden ist, durch die neue Regierung beschlußfähig gemacht werden muß. Dann ist wahrscheinlich zunächst einmal ein weiteres Mitspracherecht der Basisgruppen bei diesen Gesetzesvorhaben nicht mehr so gefragt" (45/86).

Die Umgestaltung oder Neugestaltung von Bildungsprozessen sei nicht isoliert, sondern „vielmehr von unserer gesamten gesellschaftlichen Umgestaltung anzugehen" (**Jäger** 45/83). Bei der weiteren demokratischen und öffentlichen Diskussion von Vorstellungen zur Bildungsreform sei zu berücksichtigen, daß „die Menschen, die aus einem Strafvollzug in die freie Gesellschaft entlassen werden, oftmals sogar mit Bedauern, da sie es nicht mehr so haben,

zurückdenken, weil sie plötzlich selber denken müssen und sich selbst umschauen müssen" (**Abend** 45/52). Es komme nicht nur darauf an, die Freiheit zu wollen, man müsse „auch den ganzen Preis dafür bezahlen." Im Bereich der Bildungspolitik bedeute dies, sich umzuschauen, was andere können, und sich anzusehen, „ob unser Bildungswesen konkurrenzfähig ist oder nicht, und dort, wo ein Defizit erkannt wird, .. auch bereit (zu) sein, dies als Defizit zu benennen" (**Abend** 45/53).

Eine Gesamtanalyse der Inhalte der Dokumente aus — über 8.000 — Basisinitiativen, die in den nächsten Wochen fertiggestellt würde, dürfe nicht nur unter dem Gesichtspunkt der zusammengefaßten Meinungsäußerung abgespeichert werden. Man laufe dann „zutiefst Gefahr, daß ich genau das Falsche mache, um mich sozusagen zu positionieren, mehrheitsfähig zu werden und damit natürlich eine große Bewegung hinter mich zu bekommen" (**Hofmann** 45/68). Die bisherigen Analysen (siehe den Bericht zur Inhaltsanalyse von Reformkonzepten bildungspolitischer Initiativgruppen, **Hofmann**/Soder/Tiedtke 1990; 45/200 ff) würden in ihrer Auswertungsstruktur einerseits „ein zutiefst zentralistisches Denkmodell" zeigen; andererseits enthielten die von der großen Zahl basisdemokratischer Initiativgruppen entwikkelten Ideen und Konzepte jedoch auch kleine überschaubare Projekte und teilweise Gesamtkonzepte, „die all das, was zentralistische Bildungsgedanken bisher hervorgebracht haben, bei weitem in den Schatten stellen" (**Hofmann** 45/67).

„Das Volk in diesem Land hat bestimmt. ... Es hat auch bestimmt, daß nicht die Kräfte, die die Revolution bewegt haben, regieren, sondern andere." Jedoch gebe es zu wesentlichen Grundfragen „soweit Übereinstimmung, daß keine Regierung in diesem Land an diesen Dingen vorbeikommen kann." In der Diskussion und der Suche nach Konsens, das heißt Kompromissen mit den bildungspolitisch Verantwortlichen in der Bundesrepublik, gehöre Mut, an solchen Positionen festzuhalten (**Abend** 45/63 f). Seine größe Sorge sei, „daß jetzt durch die Hast, durch das nicht genaue Hinschauen, Fehler gemacht werden" (**Abend** 45/53).

Derzeit breche die Ebene der Demokratie bei der Umgestaltung der Bildungsprozesse ab, da es — vor den Kommunalwahlen am 6. Mai 1990 und vor den Landtagswahlen am 14. Oktober 1990 — noch keine demokratisch gewählten Kommunal- und Länderparlamente gebe. Auch danach noch bleibe die Bezirksebene als demokratisch nicht legitimierte Instanz bestehen (**Jäger** 45/84). Die Vorschläge und Konzepte der Runden Tische zu Fragen der Bildung, die nicht nur am Zentralen Runden Tisch in Berlin, sondern auch in vielen Bezirksstädten erarbeitet worden seien, könnten nur unter sehr schwierigen Bedingungen realisiert werden, da in den Bildungsverwaltungen und Bildungseinrichtungen „Leute, die sich ursprünglich gegen diese Straßenproteste und gegen eine Demokratisierung der Schule gewendet haben", weiterhin tätig seien (**Jäger** 45/85).

3. Voneinander lernen — Inhalts- und Strukturfragen

Die Diskussion zu kurz- und mittelfristigen Fragen der Zusammenarbeit, der gezielten Unterstützung wie zur längerfristigen „Konvergenz" der beiden Bildungssysteme sollte nicht nur über Strukturfragen und äußere Bedingungen, sondern gerade auch über grundsätzliche Fragen der Bildungsinhalte und der wechselseitigen Beziehungen zwischen beiden Bereichen geführt werden. Dies wurde sowohl von Expertinnen und Experten aus der DDR als auch von Kommissionsmitgliedern gewünscht (45/21, 71 ff). Es dürfe nicht um eine bloß „technologische Bewältigung gemeinsamer Geschichte" gehen, forderte ein Kommissionsmitglied (45/79). Andererseits wurde darauf hingewiesen, daß ein „Höhenflug" über inhaltliche Fragen zwar sehr legitim sei und die eigentliche Substanz berühren würde, daß diese Fragen gegenwärtig aber nicht verbindlich beantwortet werden könnten (45/81).

Entzündet hatte sich diese Kontroverse über die Frage, ob man nicht weit mehr voneinander lernen könne — beispielsweise über den Bildungsbegriff, über das Spannungsverhältnis zwischen Autorität und Demokratie bzw. Selbstbestimmung und über Didaktik und Bildungsziele. Bezug genommen wurde dabei auf Diskussionsbeiträge zum Leistungsprinzip und auf Erläuterungen von Herrn **Abend**, wie nach den Vorstellungen des Ministeriums für Bildung die Bildungswege in der DDR stärker individualisiert und die Oberstufe der bisherigen Einheitsschule neu gestaltet werden sollen. Kritisiert wurde, welches Gewicht auf das Abitur als Reifezeugnis gelegt werde, ohne daß den Jugendlichen, die nicht das Abitur erlangen — insbesondere der erheblichen Zahl der Jugendlichen, die schon nach Klasse 8 abgehen würden oder wollten —, entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet werde (45/71). Weiter wurde eine Diskussion über Erfahrungen in der DDR mit Erkenntnissen der Begabungsforschung gewünscht, die zeigten, daß Begabung und die Fähigkeit zum Lernen sozial vermittelt würden. Hieran schlossen sich Fragen an, welche Überlegungen in der DDR zur Lehrerfortbildung oder Reedukation angestellt würden (45/77). Reaktionen von den Expertinnen und Experten aus der DDR wurden auf die Frage gewünscht, was es heiße, wenn Jugendliche bisher in einem weitgehend totalitär geprägten Erziehungssystem aufgewachsen seien und auf einmal von den gleichen Lehrerinnen und Lehrern zum Teil etwas ganz anderes hören würden (45/80).

Dr. **Hofmann** wies die Kommission auf eine auf Anforderung des Runden Tisches vom Zentralistitut für Jugendforschung, Leipzig erstellte Studie zur „Situation der Kinder und Jugendlichen in der DDR" (Zentralinstitut für Jugendforschung 1990) hin, die einen „zumindest für die DDR einmalig guten statistischen Überblik" über die Lage der Kinder und Jugendlichen, sowohl in der Familie und in den Ausbildungsbereichen als auch im Freizeit- und in anderen Bereichen, enthalte (45/133). Unter Verweis auf die basisdemokratischen Initiativen und die sich auch an den Hochschulen der DDR bildenden Studentenräte, die demokratische Strukturen gegen ih-

re staatlichen Leitungen durchzusetzen versuchten, führte er aus: In der DDR seien „mit den Inhalten in vielen Fällen die Strukturen ... diskreditiert." Jedoch treffe auch der umgekehrte Fall zu, daß mit vielen zur Disposition stehenden Strukturen eine Fülle von Inhalten zur Disposition stünden. Man müsse daher genauer klären, „wo das Problem dieses Bildungssystems gelegen hat" (45/134). Grundsätzlich gehe es weiter darum, „das Kind nicht als Mangelware zu betrachten, sondern die Idee zu befördern, daß die Willensäußerung ... ein Akt des sozialen Lernens ist, der in einem relativ langen sozialen Lernprozeß erlernbar werden muß" (45/140).

Von Prof. Dr. **Korn** und Dr. **Hofmann** war einleitend bereits auf die in den „Thesen zur Bildungsreform" und die vom Zentralen Runden Tisch zusammengefaßten Vorstellungen vor allem der Basisinitiativen eingegangen worden. Als „unveräußerliche Ausgangspunkte künftiger Politik" betrachtet der Zentrale Runde Tisch für Bildung einstimmig (siehe den Auszug aus dem Protokoll der 15. Sitzung am 5. März 1990, S. 42 f):

(1) „Chancengleichheit für die Entwicklung jedes Menschen entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen. ... Chancengleichheit verwirklicht sich über Chancengerechtigkeit, die in der Entwicklung und Förderung von Individualität, sozialer Integration und Gleichstellung jedes Menschen besteht."

(2) „Sicherung des Rechts jedes Menschen auf lebenslange Bildung."

(3) „Sicherung des Rechts auf soziale Geborgenheit und emotionale Zuwendung von Geburt an."

(4) „Achtung der Integrität/Unantastbarkeit der Persönlichkeit aller Kinder und Jugendlichen."

(5) „Bildungseinrichtungen dürfen nicht nur Institutionen der Wissensvermittlung oder Mittel zum Zweck der beruflichen Qualifikation sein. Sie haben vielmehr dem inhaltlichen Anspruch einer ganzheitlichen Erziehung gerecht zu werden. Ausbildungseinrichtungen sollen auch dazu dienen, den Heranwachsenden zu helfen, sich in einer komplizierten, dem schnellen Wandel unterworfenen Gesellschaft zu orientieren und ein aktives und selbstbestimmtes Leben zu führen."

(6) „Die Achtung vor der Würde eines jeden Menschen ... schließt grundsätzlich auch die individuellen gesundheitlichen, psychischen und intellektuellen Voraussetzungen ein."

(7) „Demokratische Mitbestimmung in allen Bereichen der Bildung und Erziehung für Lernende und deren gesetzliche VertreterInnen sowie Lehrende bzw. deren Interessenvertretungen."

Ähnlich werden in den „Thesen zur Bildungsreform" folgende Grundsätze eines erneuerten Bildungswesens in der DDR zur Diskussion gestellt (APW 1990a, 45/168 ff):

(1) „Das Recht auf Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht. Bildung soll der vollen Entfaltung der Individualität eines jeden Menschen in Würde und Freiheit dienen."

(2) „Bildung ist dem Grundsatz der Gleichberechtigung aller verpflichtet. ... (Hieraus) ergibt sich die Forderung nach Chancengleichheit und Sicherung der sozialen Gerechtigkeit durch ein auf Förderung gerichtetes, differenziertes und durchlässiges Bildungsangebot."

(3) „Die Bildung der Heranwachsenden wird durch die Familie, den Staat und die verschiedenen Formen öffentlicher institutionalisierter und nichtinstitutionalisierter Bildung gewährleistet."

(4) „Das Grundrecht der freien Entfaltung der Individualität schließt die Eigenverantwortung und Entscheidungsfreiheit der Lehrenden und Lernenden im Rahmen der für alle geltenden Gesetze ein."

(5) „Das Bildungswesen der DDR ist der Sicherung einer lebenslangen Bildung verpflichtet."

(6) „Die politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen verlangen nach einem dynamischen und reformoffenen Bildungswesen. ... Die Wissenschaften, insbesondere eine integrierte, interdisziplinär angelegte Bildungsforschung, haben die Aufgabe, an der Vorbereitung, Beratung und Begründung von gesellschaftlichen und staatlichen Bildungsentscheidungen mitzuwirken."

Prof. Dr. **Rudolph** faßte die grundsätzlich zu den Bildungsinhalten gestellten Fragen als Fragen zum weiteren Nachdenken auf. Er halte es für einen Fehler, immer alle Fragen gleich und dazu noch erschöpfend beantworten zu wollen. Für die Berufsbildung habe es kaum Vorschläge aus den Basis- und Initiativgruppen gegeben (45/91). Hinter den Vorstellungen des Zentralinstituts für Berufsbildung stünden jedoch die Meinungen von Tausenden von Lehrern, Ausbildern, Lehrlingen und Eltern, die in dem Diskussionsvorschlag (45/244 ff) ausgewertet worden seien.

Die Schwelle „8. Klasse" für die Berufsbildung sei „ein wichtiger Punkt in der gesamten Reformdiskussion. Da gingen die Meinungen sehr weit auseinander." Die Begründung aus den Betrieben für die Forderung, eine größere Zahl Jugendlicher nach der achten Klasse zur Facharbeiterausbildung zu führen, lautete, sie hätten viele Arbeitsplätze mit geringeren Qualifikationsanforderungen. „Manche Schüler waren auch etwas schulmüde." Manche Lehrer hätten einige Schüler, die sie bis zur zehnten Klasse hätten mitschleppen müssen, als Belastung, auch als Benachteiligung gegenüber den anderen Schüler der Klasse, empfunden. Im Herbst 1989 sei in der Frage des Abgangs vor Abschluß der Klasse 10 zunächst freizügiger verfahren worden. Das „Relikt aus der Zeit, als wir noch eine achtklassige Schulbildung hatten, ist mit der Begründung mitgeschleppt worden, dies sei aus sozialen Gründen notwendig" (**Rudolph** 54/88). Bei vielen Jugendlichen, die sich in der praktischen Berufsausbildung hätten entfalten können, habe dies auch funktioniert.

Das Zentralinstitut für Berufsbildung vertrete die Auffassung, daß dafür gesorgt werden müsse, daß die Facharbeiterqualifikation auch in Zukunft eine

hohe Qualifikation bleibt. Die Anforderungen an die Facharbeiter würden eher steigen. Deshalb werde jetzt vorgeschlagen, „daß nur eine Art von Facharbeiterberufen geschaffen wird, die in der Regel konzipiert werden auf dem Eingangsniveau der zehnten Klasse, aber die auch zugänglich sind für die Absolventen aller Schuljahre" (**Rudolph** 45/89).

Auf die Frage nach Konzepten zur Lehrerfortbildung aus der Mitte der Kommission antwortete Prof. Dr. Dr. **Bannwitz**, daß im Bereich der Qualifizierung der Berufschullehrer für ihn im Moment die entscheidende Frage sei, wie er den Studenten, „für die ich verantwortlich bin, die gleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, der sich ergeben wird, sichere wie den bundesdeutschen Studenten" (45/103). Er müsse deshalb die Zwei-Phasen-Ausbildung, also zwei Staatsexamen mit Referendariat, einführen; allerdings sei nicht vorgesehen, vom Diplom abzugehen. Die Reform der Berufschullehrerausbildung in der Bundesrepublik und in der DDR sollte „gleich von Anfang an gemeinsam" erfolgen, da auch in der Bundesrepublik Reformüberlegungen angestellt würden, wie dem Zwischenbericht der Enquete-Kommission und anderen Dokumenten zu entnehmen sei (**Bannwitz** 45/105). Als wichtige Arbeitsunterlage für die Reform der beruflichen Bildung in der DDR und im vereinten Deutschland bezeichnete auch Prof. Dr. **Rudolph** die Ergebnisse der Enquete-Kommission (45/40).

Prof. Dr. **Schulz** bestätigte, daß die Frage der Reedukation sehr diffizile Probleme mit sich bringe, aus denen „wir uns ... selbst herausziehen müssen, weil wir nicht immer alles als Hilfe von außen machen können" (45/120). Unter den Wissenschaftlern, Hochschullehrern und Lehrern habe es in der Vergangenheit auch „ein kritisches Potential gegeben.... Dies werden natürlich vor allen Dingen die Menschen sein, die in einer wirklich dialogischen Weiterbildung ... sich darum bemühen müssen, die Lehrkräfte an den Schulen usw. einzubeziehen" (45/120 f). Patentlösungen könne er nicht anbieten, sondern „wir müssen hier auf vielen Beinen lernen, zu laufen und zu gehen und die Möglichkeiten, die wir selbst in unserer Gesellschaft haben, zu nutzen" (**Schulz** 45/121).

Dr. **Hofmann** hielt auf dem Feld des sozialen Lernens die Kinder in der DDR gegenüber den Kindern in der Bundesrepublik für extrem benachteiligt. Zwar müsse „eine Möglichkeit gefunden werden, mit den bestehenden Schulstrukturen — immerhin gibt es über 6.000 Schulen in der DDR und viele Lehrer — etwas zu machen, was uns sehr schnell in die Lage versetzt, einen bestimmten Niveauausgleich herzustellen." Für Mängel des bisherigen Unterrichtsprozesses sei auch das 10.000 Seiten starke Lehrplanwerk der Schule verantwortlich. „Hinter der klassischen Hülse der allseitig harmonisch entwickelten Persönlichkeit verbargen sich ... Anforderungen wie Flexibilität, geistige Beweglichkeit und Disponibilität. Das wäre zunächst nichts Schlimmes, aber es offenbart äußere Anforderungen, nicht so sehr auch Akte der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung" (45/138). Man müsse deshalb sehr schnell zu veränderten Lehrerbildungsprogrammen übergehen.

„Was ist denn eigentlich an unbefriedigenden Tatsachen zu konstatieren, wenn wir an die Abiturbildung in diesem Land denken? Die Zensuren sind krank. Es war ja die Staatspolitik, den jungen Menschen einzureden, sie wären so gut, damit sie in der nächsten Phase benutzbar werden". Die Lehrer hätten in einer Zwangssituation gestanden, daß ihnen hohe Notendurchschnitte als Prüfungsvorgaben gesetzt worden seien. Zugleich habe es eine undemokratische Begrenzung des Zugangs zum höheren Schulbildungsabschluß gegeben. „Da wurde reglementiert, und es wurden Menschen ausgegrenzt" (**Abend** 45/53 f). Aus diesem Grunde spreche er sich deutlich dagegen aus, „erneut in diesem Land auszugrenzen.... Auch diejenigen, die in der Vergangenheit moralische Schuld auf sich geladen haben, sollen nicht in der neuen Gesellschaft zu den Ausgegrenzten zählen, sie sollen bloß keine Sonderrechte mehr haben" (**Abend** 45/54 f). Deshalb spreche er sich für Pluralismus und Individualisierung der Bildungswege durch Elternentscheid im Sinne des Ersterziehungsrechts der Eltern aus, erklärte Herr **Abend**. Neben der Pluralität der Schulformen — einschließlich der Berufsausbildung mit Abitur, „die keineswegs zu den schlechtesten Ergebnissen der vierzigjährigen Entwicklung zählt" (45/55) — sei auf folgende Punkte hinzuweisen, die für die Neugestaltung wesentlich seien: Die Öffnung des Zugangs zum Abitur für alle, die Einführung des Kurssystems in Klasse 11 und 12 und die Einführung von Leistungskursen schon in Klasse 7 und 8. „Dies ist keine Abschaffung einer einheitlichen Schule, es ist aber ein deutliches Wort gegen die Einheitsschule der alten Art" (**Abend** 45/56). Der letzte wesentliche Punkt der Neugestaltung sei die Veränderung des Fächerkanons in Klasse 11 und 12.

Hinter diesen „so zentralistisch ausgedrückt (en)" Positionen stünden verschiedene Intentionen, die auch in zwanzig Jahren Diskussion über Bildungsreform in der Bundesrepublik eine Rolle gespielt hätten, merkte Dr. **Hofmann** an: „Das ist einmal eine sehr leistungsorientierte Schule, die frühzeitig Differenzierung will, die sehr frühzeitig eigentlich auf Dreigliedrigkeit aus ist, wenngleich sie das Feigenblatt von Chancengleichheit noch darüberlegt. Das ist auf der anderen Seite eine ... kritische Diskussion zur Gesamtschule, (die aber) auch nicht weiß, wie das konkret zu machen wäre" (45/69).

Auf Nachfrage eines Kommissionsmitglieds zur Dauer der Schulzeit bis zum Abitur führte Herr **Abend** aus, daß er sich als eine Kompromißlösung vorstellen könne: „Das Recht eines jungen Menschen, nach zwölf Jahren die Reifeprüfung abzulegen, soll bestehen bleiben. Er soll aber auch bestimmen können, ob er vor Eintritt in die nächste Bildungsphase noch ein weiteres Jahr im Sinne eines Praktikumsjahres" dazwischenschaltet (45/60).

Einen weiteren Diskussionsschwerpunkt löste der Hinweis von Prof. Dr. **Menzel** aus, daß in der DDR positive Erfahrungen zur Ermittlung und Einhaltung von Regelstudienzeiten vorlägen (45/24). Gefragt wurde, ob bei Öffnung der Hochschulen das Studium immer noch innerhalb der Regelstudienzeit

möglich sein werde und welche Steuerungsinstrumente von den Hochschulen in der Bundesrepublik übernommen werden könnten (45/77). Weiter wurde nach der praktischen Bewährung der Regelstudienzeiten gefragt (45/81).

Prof. Dr. **Menzel** verwies darauf, daß man hierbei zunächst von inhaltlichen Grundlagen ausgehen müsse: Bei Zugrundelegung von 3.000 bis 3.500 Stunden für die Ausbildung zum Diplom-Ingenieur oder zum Diplom-Kaufmann und einer angemessenen Semester-Wochenstunden-Belastung der Studenten sei es unter Einschluß einer Praktikumszeit möglich, in fünf Jahren das Diplom zu erlangen (45/109 f). Dies sei studienorganisatorisch bei der in der DDR im Durchschnitt gegebenen Relation „Hochschullehrer:Student" zu verwirklichen. In der Diskussion wurde darauf hingewiesen, daß bei Vergleichen zur Personalsituation zwischen bundesdeutschen und DDR-Hochschulen unterschiedliche Erhebungsgrundlagen (zum Beispiel bei der Einbeziehung von Drittmittel-Personal und Lehraufträgen) berücksichtigt werden müßten (45/113 f).

Prof. Dr. **Schulz** hielt die Öffnung der Hochschulen in der DDR „in bestimmten Größenordnungen" für möglich (45/115 f). Bei gegenwärtig 26.000 Zulassungen im Durchschnitt pro Jahr würde jedoch kein Hochschulwesen in der Lage sein, „von heute auf morgen 11.000 oder 12.000 zusätzlich zuzulassen", ohne die Studienbedingungen, die Versorgungs- und Unterbringungsmöglichkeiten zu verschlechtern (45/117).

Hieran schloß sich eine Diskussion über die Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulwesen an. Auch in der DDR sei der Anteil der Hochschullehrerinnen gering, gebe es „einen Flaschenhals" (45/123). Prof. Dr. **Schulz** führte aus, daß unter den Hochschullehrern in der DDR Frauen im Vergleich zu Männern zum Beispiel eine nachgewiesen höhere Lehrbelastung hätten, jedoch seien die Gründe für ihren niedrigen Anteil an den Hochschullehrern „ungeheuer mannigfaltig" (45/124). Prof. Dr. **Menzel** merkte selbstkritisch an, daß dies nur geändert werden könne, „wenn wir uns als Männer ethisch verpflichtet fühlen, den Frauen genau das einzuräumen, was wir uns ständig genommen haben" (45/124).

4. Individuelle Bildungsansprüche und Qualifikationserfordernisse sowie Anforderungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Verwaltungen

Den dritten Schwerpunkt der Diskussion bildete die Frage, welche Strukturwandlungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Verwaltungen der DDR sich abzeichnen und welche Rolle die berufliche Aus- und Weiterbildung der DDR und Hilfen aus der Bundesrepublik spielen können, um die grundlegende Erneuerung aller Bereiche der DDR im Zuge des Einigungsprozesses zu fördern und sozial- und umweltverträglich zu gestalten. Dabei wurden auch — ausgehend von den Einleitungsstatements von Prof. Dr. Dr. **Bannwitz**, Prof. Dr. **Menzel** und Prof. Dr. **Rudolph** — erste Ergebnisse der Zusammenarbeit der beiden Berufsbildungsinstitute und der Umsetzung neuer Bildungskonzepte in die betriebliche Praxis erörtert. Besonders wurde auch nach Problemen der Berufsausbildung und der Beschäftigung von Frauen gefragt (siehe hierzu auch Ziffer 5).

Unter Hinweis auf die Aussage von Prof. Dr. **Rudolph**, daß die beiden Berufsbildungssysteme auch bisher schon im wesentlichen die gleichen Prinzipien — hohes Niveau der Facharbeiterausbildung, zwei Lernorte — verfolgt hätten, wurde gefragt, warum es dann eines „Wörterbuches" bedürfe, um sich auf dem Gebiet der Berufsausbildung wieder verständigen zu können. Weiter wurde die Frage gestellt, ob die Betriebsberufsschulen noch favorisiert werden könnten, da die gesamte mittelständische Wirtschaft — in der Bundesrepublik sowie künftig in der DDR — sie nicht finanzieren könnten. Weiter wurde gefragt, nach welchen Berufsbildern Betriebe aus der Bundesrepublik, wenn sie jetzt in der DDR investierten, ausbilden sollten. Nur für eine kurze Übergangszeit sei es denkbar, daß in der DDR nebeneinander unterschiedliche Berufsbilder und Berufsbildungssysteme existierten (45/74 f). In diesem Zusammenhang wurde auch gefragt, ob es bereits konkrete Überlegungen zur Verzahnung und „Homogenisierung" der beiden Berufsbildungssysteme gebe. Unter dem Gesichtspunkt der Pluralität in der Berufsbildung sei es sinnvoller, Gelenkstellen oder Knoten zu finden, von denen aus die Zugänge zu anderen Stufen und Bereichen des Bildungswesens erlangt werden können, statt „gouvernementale Anerkennungsverfahren" durchzuführen (45/72).

Prof. Dr. **Rudolph** erwiderte, daß ein „Wörterbuch" deshalb in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet werde, weil in deutsch-deutschen Gesprächen Klarheit über die jeweiligen Fachbegriffe des anderen benötigt würden, um Mißverständnissen vorzubeugen (45/94; der Thesaurus ist inzwischen erschienen; siehe Bundesinstitut für Berufsbildung und Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR 1990). In den Betriebsberufsschulen sehe er eine Möglichkeit der Berufsbildung. Gleichzeitig müsse auch etwas für die Förderung der Berufsbildung in Klein- und Mittelbetrieben getan werden. Hierfür biete sich die Schaffung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten an, die es in der DDR nur in sehr geringem Maße gebe (45/94). Bereits erarbeitet seien auf beiden Seiten Vergleiche der Berufsbilder. In der DDR seien zwischen 1986 und 1990 für alle Facharbeiterberufe ohne Ausnahme neue Lehrpläne eingeführt worden. Abgesehen von praktisch leicht änderbaren Unterschieden wie der Dauer der CNC-Ausbildung seien zum Beispiel der Lehrplan für den Facharbeiter Werkzeugmaschinen in der DDR und die neugeordnete Ausbildungsordnung für den Zerspanungsmechaniker in der Bundesrepublik miteinander vergleichbar. Die jungen Leute in der DDR hätten den Vorzug einer sehr soliden Grundlagenbildung, wie Besucher aus Betrieben in der Bundesrepublik bestätigen würden, so daß sie in der Lage seien, sich für neue Technologien im Rahmen der beruflichen Weiterbildung zusätzlich zu qualifizieren (**Rudolph** 45/95). Die größten Probleme gebe es in der Frage der Arbeitshaltungen und der Leistungsbereitschaft (45/95). Dies sei aber auch kein

Problem der Berufsbildung, sondern „der Atmosphäre" in den Betrieben (45/95).

Großen Nachholbedarf gebe es in der kaufmännischen Ausbildung, da die Facharbeiter in der DDR bisher für Bedingungen der Planwirtschaft ausgebildet worden seien; dieser Bereich habe bisher 70% ihrer Ausbildung ausgemacht (45/96). In Zusammenarbeit mit dem BIBB werde die kaufmännische Ausbildung gegenwärtig völlig neu konzipiert. Allerdings würden auch in der Bundesrepublik einige Berufe in diesem Bereich dringend einer Neuordnung bedürfen, da zum Beispiel die Ausbildungsordnung für den Einzelhandelskaufmann aus dem Jahre 1934 stamme (**Rudolph** 45/96). Für diese Arbeiten sei eine gemeinsame Arbeitsgruppe gebildet worden.

Prof. Dr. Dr. **Bannwitz** stellte als Ziel eines auf die Zukunft gerichteten Berufsbildungssystems und entsprechender Berufsbilder dar, daß diese „sowohl den Bildungsinteressen der Menschen als auch den Qualifikationsanforderungen der Beschäftigungssysteme entsprechen müßten" (45/102). Hieraus ergebe sich die Frage, ob die in der DDR im Vergleich zur Bundesrepublik kürzeren Ausbildungszeiten diese Doppelfunktion erfüllen könnten (45/102). Auch Prof. Dr. **Rudolph** sprach sich unter Hinweis auf steigende Qualifikationsanforderungen dafür aus, die Facharbeiterausbildung statt der bisherigen zwei oder zweieinhalb Jahre auf mindestens drei Jahre zu verlängern (45/92).

Auf die Frage eines Kommissionsmitglieds, mit welcher Begründung die Lehrlingsheime in der DDR fortbestehen sollten, die bisher, wie den Berichten des Zentralinstituts für Berufsbildung zu entnehmen sei, besonders intensiv den sozialistischen Menschen erziehen sollten (45/77), erwiderte Prof. Dr. **Rudolph**: Ihr Sinn habe darin bestanden, die Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen auch außerhalb ihres Wohnortes für einen Beruf zu erweitern, dem Bedürfnis nach stärkerer Zentralisierung und größerer Leistungsstärke der Berufsausbildungseinrichtungen Rechnung zu tragen, für die Lehrlinge bessere soziale Bedingungen zu schaffen, ihre Selbständigkeit zu fördern und ihnen billiges Wohnen und Essen zu ermöglichen. Die Förderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung „im bisherigen Selbstverständnis von Erziehung" sei gewissermaßen „eine Zugabe" gewesen (45/98).

Im Anschluß an die Ausführungen von Prof. Dr. **Menzel** (45/26) wurde von einem Kommissionsmitglied die Frage gestellt, wer von Arbeitslosigkeit bedroht sei und wozu umgeschult werden solle. Da man zweifelsohne niemanden mehr motivieren könne, wenn eine solche Umschulung wieder „ins Leere" ginge — das heißt weitere Arbeitslosigkeit nicht verhindern könne —, wurde auf die Notwendigkeit einer besonders engen Zusammenarbeit mit den Betrieben hingewiesen (45/76).

In der Diskussion ergab sich zunächst eine Unklarheit über die tatsächlichen Arbeitslosenzahlen in der DDR zum Zeitpunkt der Anhörung (45/101 ff). Auch wurde davor gewarnt, daß „solche Verdachtszahlen hochgeputscht" werden (**Rudolph** 45/106). Jedoch handele es sich zweifellos um ein sehr ernstes Problem.

Prof. Dr. **Menzel** gab als einen der Gründe für die bestehende Arbeitslosigkeit an, daß die Übergangsregierung bereits im November in Berlin und in anderen Ballungsgebieten Tausende von Arbeitslosen „produziert" habe: durch Zusammenlegung von Ministerien und anderer Verwaltungen (45/106 f). Da bisher gesagt wurde, es gebe in der DDR keine Arbeitslosen, fühle sich jeder Betroffene „schuldig, plötzlich einen Arbeitswert als Humankapital von gleich null zu besitzen." Schuld seien jene, die bisher für die Bildungsplanung und für die inhaltliche Ausgestaltung verantwortlich gewesen seien (45/107). Prof. Dr. **Schulz** erläuterte, daß nach seiner Einschätzung das Arbeitslosigkeitsproblem auch für Hoch- und Fachhochschulabsolventen in der DDR „ziemlich dramatisch" werde, da sich die Fächerstruktur und die Beschäftigungsstruktur signifikant von denen in der Bundesrepublik unterscheiden: „Die DDR hat im internationalen Vergleich und gegenüber der Bundesrepublik das Zweieinhalbfache bezogen auf tausend Beschäftigte an Ingenieuren" (45/115).

Wenn die Prognose stimme, daß künftig Zehntausende von Klein- und Mittelbetrieben entstehen würden, gebe es einen Bedarf, Geschäftsführer auszubilden, nicht Manager von Großbetrieben. Die Ausbildungskonzepte hierfür seien in Arbeit (**Menzel** 45/108). Prof. Dr. Dr. **Bannwitz** erklärte auf eine weitere Nachfrage aus der Mitte der Kommission nach der Förderung von Führungskräften (45/143), daß der sächsische Raum in diesem Bereich von der badenwürttembergischem Landesregierung starke Unterstützung bekomme. An jedem Wochenende fänden an der Technischen Universität Dresden Seminare mit Persönlichkeiten aus der Bundesrepublik statt. Außerdem sei die Hochschulbibliothek mit entsprechender Fachliteratur ausgestattet worden. Mit Unterstützung durch zahlreiche Hochschullehrer der Universität Stuttgart würde eine eigene Konzeption der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung entwickelt (45/147 f).

Ein Mitglied der Kommission hielt es für besser, die Mitarbeiter insgesamt zu motivieren, statt den Umweg über die Führungskräfte zu machen. Hierzu sei eine stark mitbestimmte, enthierarchisierte Arbeitsorganisation erforderlich (45/144). Hieran schlossen sich Fragen nach der Zusammenarbeit des Zentralinstituts für Berufsbildung und des Bundesinstituts für Berufsbildung im Bereich Umweltbildung an. Weiter wurde gefragt, wie im Rahmen des polytechnischen Unterrichts bzw. der Arbeitslehre eine Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt organisiert, Praxiserfahrung gemacht und diese verarbeitet werden könne (45/144 f).

Prof. Dr. **Rudolph** bestätigte, daß die Umweltbildung in der DDR sehr stark — stärker als in der Bundesrepublik — vernachlässigt worden sei. In den seit 1986 eingeführten neuen Lehrplänen sei die Umweltbildung zwar sowohl in der Grundlagenbildung als auch in den berufsspezifischen Lehrgängen eingeführt worden. Jedoch habe dies im wesentlichen eine Alibifunktion gehabt und sei weniger eine Erziehung zu ökologischer Aktivität gewesen. Das ge-

genwärtig größte Problem bei der Neuordnung von Berufen, das gemeinsam mit dem BIBB gelöst werden solle, bestehe darin, für die berufliche Tätigkeit Einflußmöglichkeiten auf die Gestaltung der Umwelt in die Ausbildungsordnungen einzufügen (45/148). Prof. Dr. **Menzel** ergänzte, daß zwar 1989 an der Technischen Universität Dresden eine Fachrichtung Umweltschutz eingerichtet worden sei. Bisher könnten Umweltschützer aber noch nicht integriert an Entscheidungsprozessen zu Investitionsvorhaben mitwirken. Mit dem Ziel größerer Breitenwirkung sei von Wissenschaftlern bereits ein Lehrprogramm Umweltschutz ausgearbeitet worden, um in allen Fachrichtungen wenigstens ein Minimum an Wissen zu vermitteln und „das wissenschaftliche Gewissen" der Studenten zu wecken (**Menzel** 45/153). Frau **Jäger** bezeichnete Umweltbildung als einen Bereich, der ganz stark „mit der Frage der Befähigung zur Verantwortung" verknüpft sei (45/154).

Zur Frage der polytechnischen Bildung verwies Dr. **Hofmann** auf eine von allen Parteien am 5. März am Runden Tisch angenommene Positionsbeschreibung. Danach solle der polytechnische Unterricht inhaltlich neu bestimmt und auch in einem künftigen Bildungskonzept Bestandteil der Allgemeinbildung sein. Die berufspraktische Arbeit solle in allen Bereichen, insbesondere im Sozialbereich und im Bereich des Umweltschutzes, erfolgen. Allerdings habe der Runde Tisch neben der Forderung nach gesetzlichen Rahmenbedingungen keine Aussagen zur Finanzierung des polytechnischen Unterrichts und zur Stützung der Betriebe durch den Staatshaushalt gemacht (45/150 f).

Weitere Diskussionsbeiträge bezogen sich auf die Weiterbildung der Ausbilder (45/75, 146) und — im Anschluß an die einleitenden Ausführungen von Prof. Dr. Dr. **Bannwitz** (45/18) — auf das Weiterbildungssystem insgesamt (45/82).

Prof. Dr. **Rudolph** vertrat die Auffassung, daß die Weiterbildung insgesamt viel stärker betont werden müsse. Auch in der Erstausbildung müsse von einem Berufsbildungsbegriff ausgegangen werden, der die Einheit von Erstausbildung, Weiterbildung und Fortbildung zugrunde legt. Dieses Prinzip müsse auch bei der Konzipierung von Aus- und Weiterbildungsinhalten und bei der Ausbildung von Lehrkräften Geltung haben. Nur so sei die Gleichrangigkeit der beiden Bereiche und mehr Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit in Fragen der Weiterbildung zu erreichen (45/98 f).

Zur künftigen Organisation der Weiterbildung in der DDR verwies Prof. Dr. **Rudolph** auf einen kürzlich erschienenen Aufsatz (**Rudolph** 1990). Auf (rahmen-) gesetzlichem Wege sollten die Zuständigkeiten in der Weiterbildung ähnlich wie in der Berufsausbildung geregelt werden. Der Gesetzgeber müsse eindeutig klären, wer für die Inhalte, die Organisation, die Finanzierung, die Kontrolle und andere Fragen zuständig sei, um „Willkür" einzudämmen und sich „vor Überraschungen zu sichern, daß private Betreiber von Weiterbildung ihre Initiativen einfach einstellen" (45/99). Solange die Betriebe die Qualifikation als Wettbewerbsfaktor anerkennen würden, investierten sie auch viel in die Weiterbildung. Allerdings würden in der DDR gegenwärtig die Weiterbildungsausgaben sinken, da alle Betriebe nach Möglichkeiten zur Kostensenkung suchen. Das Zentralinstitut für Berufsbildung warne entschieden davor, daß „diese Kurzsichtigkeit um sich greift." Es setze sich dafür ein, daß der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung im Sinne einer Zukunftsorientierung von den Betrieben die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird, „das heißt, wir kämpfen um die Bewahrung des Bestehenden" (**Rudolph** 45/99).

Bisher sei die Weiterbildung vor allem auf der Grundlage des Prinzips des Interesses des Betriebes an einer entsprechenden Qualifikation seiner Mitarbeiter organisiert. „Stärker muß jetzt das Prinzip rein, daß der Werktätige auch selbst erkennt, wo ein Qualifizierungsbedürfnis besteht und er dieses Qualifizierungsbedürfnis auch in eigener Verantwortung erfüllen kann. ... Das geht nicht über Nacht" (**Rudolph** 45/99 f).

Prof. Dr. Dr. **Bannwitz** erinnerte an seine einleitenden Ausführungen (45/18), bei denen er auf das Problem hingewiesen hatte, daß durch die Entflechtung von Großbetrieben Weiterbildungskapazitäten verloren gingen und auch die Klein- und Mittelbetriebe ihre Weiterbildungsmaßnahmen nicht im bisherigen Umfang durchführen könnten. Er könne sich jedoch auch „nicht vorstellen, daß das öffentliche Bildungswesen diesen Bedarf abdecken und übernehmen kann" (45/100). Da die neuen Techniken sehr aufwendig seien, müßten sie „multivalent" eingesetzt werden. Die Arbeitsverwaltung, die Industrie- und Handelskammern und ähnliche Institutionen seien derzeit erst im Entstehen. Da die Umschulungsbedürfnisse jetzt auftreten, fehlten die Partner, zumal die Länder noch nicht existierten. Allerdings würden Anbieter aus der Bundesrepublik die Technik für Anwenderschulungskurse mitbringen und Betriebe mit Weiterbildungsproblemen „etwas aus der Reserve" locken. „Aber es kann nicht allein das Problem sein, nur arbeitsplatzbezogene Weiterbildung zu betreiben" (**Bannwitz** 45/101).

Der Hinweis eines Kommissionsmitglieds, daß der in der DDR entstehende mittelständische und handwerkliche Bereich an Grenzen der Finanzierbarkeit stoßen und — mangels pädagogischer Qualifikation der überwiegend nebenamtlichen Ausbilder — es schwer haben werde, eine anspruchsvolle Berufsausbildung durchzuführen, wurde von Prof. Dr. Dr. **Bannwitz** als Anregung und „Warnschuß" bezeichnet (45/148). Auch Prof. Dr. **Rudolph** bestätigte, daß die neuen Ausbildungsordnungen und gestiegenen Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten Finanzierungsprobleme bereiten könnten. Eine allgemeine Umlagefinanzierung könne jedoch „das Interesse von privaten Betrieben an einer Ausbildung verringer(n)", wenn sie nicht über die Verwendung der Mittel mitbestimmen könnten (45/149). Die Lösung sah er in der Schaffung überbetrieblicher Einrichtungen der Berufsausbildung für Klein- und Mittelbetriebe und für das Handwerk, die einerseits im Wege einer Umlage, andererseits im Wege der staatlichen Förderung finanziert werden sollten (45/149 f).

5. Gleichstellung der Geschlechter im Bildungs- und Beschäftigungssystem

Bei allen Diskussionsschwerpunkten wurden Fragen zur Beteiligung von Frauen, den Ursachen ihrer auch in der DDR in der Vergangenheit wie in der Gegenwart zu beobachtenden Ausgrenzung und zu Möglichkeiten des Distanzabbaus gestellt. So wurde nach der Beteiligung von Frauen an der praktischen Erarbeitung von Konzepten in basisdemokratischen Initiativen und nach Erklärungen dafür gefragt, warum sie „immer dann (verschwinden), wenn sich bestimmte institutionalisierte Formen der Politik durchsetzen" (45/78). Eine weitere Frage betraf die besonderen Bedingungen von Frauen im Studium, zum Beispiel im Hinblick auf die Einhaltung von Regelstudienzeiten, wo ihnen geholfen werden müsse (**Menzel** 45/113). (Auf die Ursachen für die im Vergleich zu Männern geringeren Karrierechancen von Frauen in der Wissenschaft wurden bereits in Ziffer 3 eingegangen.)

Die Ausführungen von Frau Dr. **Nickel** (45/28 ff) und eine Anmerkung von Prof. Dr. **Rudolph**, daß in Expertenkommissionen die stärkere Einbeziehung und Förderung von Mädchen in der beruflichen Bildung thematisiert werden müsse (45/39), bildeten den Ausgangspunkt für Fragen zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungs- und Beschäftigungssystem (45/73, 78, 125 f; siehe auch Ziffer 4): So wurde gefragt, warum die Frauen in der DDR, die aufgrund der von Frau Dr. **Nickel** geschilderten „strukturell günstigen Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit" bessere Bedingungen gehabt hätten, es trotz einer Erwerbsquote von 84 % in der DDR nicht geschafft hätten, „auch im Bewußtsein etwas zu verändern" (45/78). Weiter wurde gefragt, welche Konzepte zum Abbau der Technikdistanz von jungen Frauen und Mädchen in der DDR entwickelt worden seien, die in die Zusammenarbeit des Zentralinstituts für Berufsbildung und des Bundesinstituts für Berufsbildung eingebracht werden könnten (45/72 f). Eine dritte Frage betraf die Arbeitsorganisation und das ihr auch in der DDR offenbar zugrunde liegende „männliche Erwerbsmodell" (45/125).

Prof. Dr. **Rudolph** führte aus, daß das Zentralinstitut für Berufsbildung schon seit Jahren großen Wert auf Forschungen zur besonderen Förderung von Frauen gelegt habe. Vier Forschungsprojekte seien allein im letzten Jahr vor dem Wissenschaftlichen Rat erfolgreich verteidigt worden, und zwar zur Berufsberatung für Mädchen, zur beruflichen Weiterbildung von Produktionsarbeiterinnen, zur Aus- und Weiterbildung von Meisterinnen und zur Ausbildung und berufspraktischen Tätigkeit von Ausbilderinnen (45/92). Hintergrund für diese aktive Beteiligung an der Frauenforschung sei die Beobachtung gewesen, daß bis Anfang der siebziger Jahre der Einstieg für Mädchen in sogenannte Männerberufe eine steigende Tendenz aufgewiesen habe; in bestimmten Berufen der Metall- und Elektroindustrie sei ein Anteil von 30 — 35 % Mädchen zu verzeichnen. Seit Anfang der siebziger Jahre stagniere diese Entwicklung bzw. sei sogar rückläufig. Da in diesem Zeitraum die Erziehung gleich geblieben sei, habe man konzeptionslos vor der Frage gestanden, was man noch machen könne, um Mädchen für die technischen Berufe zu gewinnen. Eine der Ursachen seien negative Wirkungen der Sozialpolitik gewesen. Bei der Planung der Lehrstellen habe es Vorgaben gegeben, wieviel Mädchen in die Berufe eingestellt werden sollten. Die Betriebe hätten jedoch Jungen bevorzugt, weil sie befürchtet hätten, daß Mädchen wegen sozialer Vergünstigungen als Arbeitskräfte häufiger ausfallen würden (45/93).

Prof. Dr. **Menzel** wies darauf hin, daß viele Frauen von der entstehenden Arbeitslosigkeit betroffen seien und daß man jetzt Lösungen finden müsse, um dem Problem des Ausgrenzens zu begegnen (45/108).

Frau Dr. **Nickel** gab zwei Gründe an, warum sie von „patriarchaler Gleichberechtigung" (45/29) spreche:

— Erstens sei das Grundprinzip der Gleichberechtigungspolitik gewesen, „daß das Maß für Frauen der Mann war, Leistung gemessen wurde an Leistung von Männern"; dieser Maßstab sei aber auf die berufliche Leistungsbereitschaft und das Leistungsvermögen konzentriert und von anderen Belastungen „gereinigt" worden (45/126).

— Zweitens habe es seit Anfang der siebziger Jahre in der DDR eine einseitige Sozialpolitik gegeben, die „ausschließlich auf die Vereinbarkeit von Berufsarbeit und Mutterschaft setzte und noch einmal den Mann ... aus bestimmten Verantwortungsbereichen ausschloß" (45/126 f). In der DDR habe es zum Frausein gehört, daß sie eben auch zugleich Mutter war.

Als Ursachen dafür, warum trotz bestimmter Strukturvorteile nicht auch das Bewußtsein „umgeschlagen" habe, führte Frau Dr. **Nickel** aus: In der DDR sei in der Vergangenheit eine Ideologie propagiert worden, die vom Ziel der Gleichberechtigung und der realisierten Gleichberechtigung ausging. „Wenn Frauen das Gefühl hatten, daß sie nicht gleichberechtigt sind, dann war das ein persönliches Gefühl, also auch ein persönliches Problem, nicht etwa ein gesellschaftliches" (45/127). Wegen des damit verbundenen Mythos sei auch „Feminismus" in der öffentlichen Diskussion — noch — „eines der schlimmsten Worte in diesem Lande" (45/127).

Da es sich bei der Gleichberechtigungspolitik um eine verordnete Politik gehandelt habe und „keine von Frauen auch wirklich erkämpfte", habe sich nur ein geringes Bewußtsein in diesen Fragen entwickelt. Die offizielle Politik habe Teilzeitarbeit außer in bestimmten Bereichen, wie zum Beispiel im Handel, nicht zugelassen. Wegen der Doppelbelastung hätten sich Frauen daher in diese Bereiche bzw. in bestimmte Berufe zurückgezogen. „Sie haben eben nicht revoltiert und auch nicht darauf bestanden, bestimmte Karrieren zu machen" (**Nickel** 45/128).

Eine wichtige Chance zur Veränderung dieser Strukturen sei „Quotierung in allen Bereichen" (**Nickel** 45/129). Dabei sollte es sich nicht um eine durchgehende 50 % — Quotierung handeln, sondern um eine Quotierung, „die ganz gezielt auf Strukturveränderungen zugunsten von Frauen setzt" und die Frauen die Chance geben könnte, auf bestimmten Hirarchieebenen den „Männerbündnissen" ähnliche

Netzwerke auszubilden (45/130). Außerdem forderte sie ein Umdenken in der Sozialpolitik, „die beide Teile in die Pflicht nimmt, wo dann die nachwachsende Generation sich auch in der privaten Reproduktion zuständig fühlt" (45/130). Weiter müsse über veränderte Arbeitszeitstrukturen für beide Geschlechter nachgedacht werden und die öffentliche Diskussion über die in der DDR noch kaum erörterte Geschlechterfrage intensiviert werden.

Direkt im Bildungsbereich gebe es auch „noch eine ganze Menge zu tun" (**Nickel** 45/131). Die Koedukation sei vom Grundsatz her ein positiver Ansatz, in den letzten Jahren sei sie jedoch mit einer „Ignoranz der Unterschiedlichkeit" betrieben worden (45/131). Sie müsse für beide Geschlechter ergänzt werden: um vermehrte technische Angebote für Mädchen, aber auch um Angebote für Jungen zur Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten (45/131).

Frau Dr. **Nickel** war „auch nicht damit einverstanden, wenn ... alle Forschung, die irgendwo einmal nach weiblichen Anteilen ausgezählt worden ist, zur Frauenforschung" gemacht wird (45/132).

Dr. **Hofmann** bestätigte eine entsprechende Aussage eines Kommissionsmitglieds, daß zumindest in der Arbeitsgruppe des Zentralen Rundes Tisches etwa die Hälfte der Teilnehmer aus Frauen bestanden habe. Die dort analysierten Dokumente stammten zu über 50 % von Frauen, in der Mehrzahl Einzelabsender, „während für die Gruppen — dahinter verbergen sich natürlich auch Frauen — doch Männer zeichnen" (45/139).

6. Auf dem Weg zur Bildungsunion

Von Mitgliedern der Kommission wurde angemerkt, daß in den Diskussionsbeiträgen der Expertinnen und Experten der Wunsch nach einer Bildungsreform in der DDR und darüber hinaus im vereinigten Deutschland sowie nach Einsetzung von Expertenkommissionen und anderen gemeinsamen Gremien bemerkenswert sei. Ähnliche Überlegungen würden auch in der Enquete-Kommission angestellt (45/156 ff).

Bei der Schaffung einer „Bildungsunion" — diesen Begriff hatte Herr **Abend** in die Diskussion eingeführt (45/58) — müsse man sich wahrscheinlich mehr Zeit lassen, weil sich die Systeme nicht so schnell verändern ließen (45/158).

Daß mehrere Jahre für die Vorbereitung auf ein erstes gemeinsames Abitur bzw. auf gemeinsame Berufsbilder notwendig seien, wurde anhand der Ausführungen von Herrn **Abend** (45/58 f) und Prof. Dr. **Rudolph** (45/96) erkennbar, die konkrete Zeitpläne für die hierfür erforderlichen Schritte vortrugen: Vielleicht sei 1994 ein erstes gemeinsames deutsches Abitur möglich. „Bildungsreform ist kein Prozeß mit überhasteten Schritten" (**Abend** 45/59). Erst für 1991/92 sei davon auszugehen, daß die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne der Bundesrepublik, soweit sie aktuell seien, auch auf dem Gebiet der DDR gelten würden (**Rudolph** 45/97).

Die gesamte Schulreform werde Jahre dauern und erfordere bei gleichberechtigter Partnerschaft in der Kultusministerkonferenz auf der Grundlage des Prinzips der Einstimmigkeit „natürlich Mühe in Streit und in Tolerenzausübung". In der Kultusministerkonferenz scheine ihm „eines der besten Bilder dafür zu existieren, wie man Demokratie wirklich einmal ausreizen kann", weil dort Beschlüsse erst dann als gefaßt gelten, wenn Einstimmigkeit gefunden sei, erklärte Herr **Abend** (45/57). Zu dieser Einschätzung gab es von einigen Kommissionsmitgliedern Widerspruch (45/57). Bezogen auf die bildungspolitische Diskussion in der DDR stellte Dr. **Hofmann** fest, es gehe letztendlich darum, „daß sich eine sehr große Pluralität durchsetzt. Insofern ist der Begriff 'Konsens' dabei teilweise gefährlich, weil man in der DDR erst lernen muß, dissensfähig zu werden" (45/141).

Verzeichnis der in den Auswertungen zitierten Literatur:

Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik über die Zusammenarbeit auf den Gebieten der Wissenschaft und der Technik vom 8. September 1987. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1988. Teil II. S. 77

Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik über kulturelle Zusammenarbeit vom 6. Mai 1986. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1986. Teil II. S. 709

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1990a (Hrsg.): Thesen zur Bildungsreform in der DDR. Berlin/DDR. (Manuskript)

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1990b (Hrsg.): Programmatische Erklärungen von verschiedenen Parteien und gesellschaftlichen Gremien in der DDR. In: Bildungswesen aktuell 8/1990. Berlin/DDR

Anweiler, O. 1989: Jakob-Kaiser-Stiftung (Hrsg.): Neue Entwicklungen im Bildungs- und Erziehungswesen der DDR. Königswinter

Bannwitz, A. 1990: Diskussionspapier zum Thema „Aufgaben einer beruflichen Aus- und Weiterbildung aller Bildungs- und Tätigkeitsstufen im Umbruch der Wirtschafts- und Sozialordnung in der DDR" sowie Diskussionsvorschlag zur Errichtung einer Institution ganzheitlicher Bildungs- und Strukturförderung mittelständischer Fertigungswirtschaft im Land Sachsen. Dresden. (Manuskript)

BLK 1990: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Konsequenzen aus den Entwicklungen in der DDR für den Bereich Bildung und Wissenschaft. Drucksache K 10/90. Bonn

BMBW 1990b: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Pressemitteilung 47/1990: Deutsch-deutsche Kooperation im Bildungswesen.

Bundesminister Möllemann zur Zusammenarbeit mit der DDR. Bonn

BMBW 1990c: Gemeinsame Bildungskommission konstituiert sich. Aufgaben und Arbeitsweise der Gremien festgelegt. In: Informationen Bildung Wissenschaft. Heft 5/90. S. 57. Bonn

BMWi 1990: Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.): Richtlinien über die Förderung von Informations- und Schulungsveranstaltungen (Fort- und Weiterbildung) für Unternehmer, Führungs- und Fachkräfte und Existenzgründer in der DDR und Berlin (Ost) vom 25. April 1990. In: Bundesanzeiger. Nummer 83 vom 4. Mai 1990. S. 2421 — 2424

Bundesinstitut für Berufsbildung und Zentralinstitut für Berufsbildung 1990: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.): Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Sonderveröffentlichung. Berlin/Bonn

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7171 vom 18. Mai 1990: Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP. Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Wirtschafts, Währungs- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7351 vom 7. Juni 1990: Unterrichtung durch die Bundesregierung: Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Währungs, Wirtschafts- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik — Drucksache 11/7350 — hier: Stellungnahme des Bundesrates und Gegenäußerung der Bundesregierung

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7412 vom 19. Juni 1990: Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses Deutsche Einheit zu dem Gesetzentwurf der Bundesregierung — Drucksachen 11/7171, 11/7350, 11/7351 — Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 18. Mai 1990 über die Schaffung einer Währungs, Wirtschafts- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7652 vom 9. August 1990: Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses Deutsche Einheit zu dem Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP — Drucksache 11/7624 — Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 3. August 1990 zur Vorbereitung und Durchführung der ersten gesamtdeutschen Wahl des Deutschen Bundestages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7653 vom 9. August 1990: Bericht des Haushaltsausschusses gemäß § 96 der Geschäftsordnung zu dem von den Fraktionen der CDU/CSU und FDP eingebrachten Entwurf eines Gesetzes zu dem Vertrag vom 3. August 1990 zur Vorbereitung und Durchführung der ersten gesamtdeutschen Wahl des Deutschen Bundestages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik — Drucksachen 11/7624, 11/7652

HIS 1990: Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg.): Hochschulstudium in der DDR. Statistischer Überblick. O.O. (Hannover)

Hofmann, J./Soder, H./Tiedtke, M. 1990: Projektgruppe „Gesellschaft und Bildung". Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hrsg.): Bericht zur Inhaltsanalyse von Reformkonzepten bildungspolitischer Initiativgruppen. Berlin/DDR. (Manuskript)

Kultusministerkonferenz 1990: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (Hrsg.): Pressemitteilung vom 10. Mai 1990. Sondersitzung der Kultusministerkonferenz zur Zusammenarbeit mit der DDR, insbesondere über die Anerkennung des DDR-Abiturs; Beratungen zusammen mit DDR-Ministern. Bonn

de Maizière, L. 1990: Regierungserklärung des Ministerpräsidenten der DDR. In: Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik. 10. Wahlperiode. Stenographische Niederschrift der 3. Tagung am 19. April 1990. S. 41 — 51

Ministerium für Bildung 1990: Zentralstelle für Lehr- und Organisationsmittel (Hrsg.): Die Universitäten und Hochschulen in der Erneuerung des Sozialismus. Vorschläge und Überlegungen zu einer grundlegenden Hochschulreform. Zwickau

Ministerium für Bildung und Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1990 (Hrsg.): Gemeinsame Mitteilung über das Gespräch zwischen dem Minister für Bildung der DDR, Prof. Dr. Emons, und dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft der Bundesrepublik Deutschland, Jürgen W. Möllemann, am 11. Januar 1990 in Berlin. O.O.

Nickel, H. 1990: Geschlechtersozialisation in der DDR. Oder: Zur Rekonstruktion des Patriarchats im realen Sozialismus. O.O. (Manuskript)

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1990 (Hrsg.): Vertrag über die Schaffung einer Wirtschafts, Währungs- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. Mai 1990. Bulletin Nr. 63. Bonn. S. 517

Rudolph, R. 1990: Wachsende Bedeutung der Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter und Meister. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 42. Jahrgang. Heft 3. Bonn

Verordnung über die Ausbildungsförderung für Auszubildende mit Wohnsitz außerhalb des Geltungsbereiches des Gesetzes (BAföG-PendlerV) vom 1. Juni 1990. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1990. Teil I. S. 998

Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik, 10. Wahlperiode, Drucksache 84 a vom 22. Juli 1990: Beschlußempfehlung des Ausschusses für Verfassung und Verwaltungsreform zum Antrag des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik vom 13. Juni 1990 (Drucksache Nr. 84): Verfassungsgesetz zur Bildung von Ländern in der Deutschen

Demokratischen Republik — Ländereinführungsgesetz

Wissenschaftliche Kommission beim Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) 1990: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation. Köln

Zentraler Runder Tisch 1990: Protokoll der 15. Sitzung des Zentralen Runden Tisches am 5. März 1990. Abschnitt 3. Zur Bildung, Erziehung, Jugend. O.O. (Berlin/DDR)

Zentralinstitut für Berufsbildung und Bundesinstitut für Berufs-Bildung 1990: Protokoll über die Zusammenarbeit der Berufsbildungsinstitute der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland vom 4. Januar 1990. Berlin. (Manuskript)

Zentralinstitut für Berufsbildung 1990 (Hrsg.): Standpunkte, Probleme und Lösungsvorschläge zur Reform der Berufsbildung. O.O. (Berlin/Ost). (Manuskript)

Zentralinstitut für Jugendforschung 1990 (Hrsg.): Die Situation der Kinder und Jugendlichen in der DDR. Zahlen und Fakten. Leipzig. (Hektographiertes Manuskript)

Zwölftes Gesetz zur Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (12. BAföGÄndG) vom 22. Mai 1990. In: Bundesgesetzblatt. Jahrgang 1990. Teil I. S. 936 ff

Anhang E

Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (19. Ausschuß) zu dem Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" — Drucksache 11/5349 — (Drucksache 11/7381 vom 13. Juni 1990)

A. Zielsetzung

Zur Vorbereitung bildungs-, gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitischer Entscheidungen im Rahmen der Gesetzgebungszuständigkeit sowie des Haushalts- und Kontrollrechts des Deutschen Bundestages wurde am 9. Dezember 1987 eine Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" gemäß § 56 der Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages eingesetzt.

Die Enquete-Kommission beschränkt ihre Arbeit auf die im Grundgesetz verankerten Zuständigkeiten des Bundes.

Der vorliegende Zwischenbericht der Enquete-Kommission wurde dem Deutschen Bundestag am 14. September 1989 zugeleitet. Er ist ein Tätigkeitsbericht, in dem noch nicht abgeschlossene Analysen — vor allem zu Fragen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung — dargestellt werden; er enthält noch keine Wertungen und Empfehlungen der Kommission.

B. Lösung

Die Enquete-Kommission wird neue Langfristperspektiven für die Bildungspolitik des Bundes in ihrem Schlußbericht entwickeln.

Einvernehmliche Annahme der Beschlußempfehlung

C. Alternativen

Keine

D. Kosten

Keine

Beschlußempfehlung

Der Bundestag wolle beschließen:

„Der Deutsche Bundestag bittet die Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

— Der in Vorbereitung befindliche Schlußbericht sollte konkrete Vorschläge hinsichtlich der Aus- und Fortbildung in bezug auf die zukünftig umfassenden Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt enthalten und zwar sowohl hinsichtlich der Erstausbildung wie auch der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung im weitesten Sinne.

— Er sollte Leitlinien zum Thema der Zusammenführung der deutsch-deutschen Bildungssysteme enthalten.

Darüber hinaus bittet der Deutsche Bundestag die Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000', möglichst konkrete und umsetzbare Empfehlungen auf der Grundlage der folgenden Grundsätze zu entwickeln:

— Ein vorsorgendes, umwelt- und gesundheitsverträgliches Verhalten von Bürgern, politisch und wirtschaftlich Verantwortlichen setzt eine entsprechend strukturierte Bildungspolitik in allen Bereichen — Kindergarten, Schule, berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung — voraus. Umwelterziehung und -lernen müssen zu umweltbewußtem Handeln in allen Lebensbereichen befähigen.

— Umweltbildung in einem umfassenden Sinne darf sich nicht damit begnügen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß gegebene Anforderungen eines mehr oder weniger weitreichenden ‚Umwelt-Schutzes' erfüllt werden, sondern ist der

Rücksichtnahme auf die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen schlechthin verpflichtet.

— Jeder Beruf und jede berufliche Tätigkeit sind umweltrelevant. Umweltlernen muß daher als ein wichtiges Lernziel in allen Lehrplänen, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen enthalten sein und in der gesamten Bildungs, Ausbildungs- und Weiterbildungspraxis für alle Berufe handlungsorientiert umgesetzt werden. Im Schulunterricht und an den Hochschulen muß die Möglichkeit fachbezogener, vor allem aber fächerübergreifender und interdisziplinärer Auseinandersetzung mit Umweltbelangen geschaffen werden. Neben der Vertiefung von umweltrelevanten Qualifikationen in allen Berufen muß die Möglichkeit und Notwendigkeit weiterer Verberuflichung von Tätigkeiten für den Umweltschutz und die Entwicklung entsprechender Berufsbilder (Umweltberatung, kommunale und betriebliche Beauftragte für den Umweltschutz) erwogen und erprobt werden. Die hierfür Verantwortlichen in Bund, Ländern, Arbeitswelt und Gesellschaft müssen hierbei kooperativ zusammenwirken.

— Dringend erforderlich ist es, die Ausbildungsmittel in allen Bildungsbereichen rasch weiterzuentwickeln und die Lehrenden — Kindergärtner/innen, Lehrer/innen, Ausbilder/innen, Berufsschullehrer/innen, Hochschullehrer/innen — sowie das Personal in der Weiterbildung entsprechend zu qualifizieren und weiterzubilden. Hierbei sind internationale Erfahrungen mit einzubeziehen."

Bonn, den 30. Mai 1990

Der Ausschuß für Bildung und Wissenschaft

Wetzel
Vorsitzender

Graf von Waldburg-Zeil Kuhlwein Neuhausen
Frau Hillerich
Berichterstatter

Bericht der Abgeordneten Graf von Waldburg-Zeil, Kuhlwein, Neuhausen und Frau Hillerich

1. Beratungsverfahren

Der Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" — Drucksache 11/5349 — wurde dem Deutschen Bundestag am 14. September 1989 zugeleitet:

In seiner 191. Sitzung am 25. Januar 1990 wurde die Vorlage zur federführenden Beratung an den Ausschuß für Bildung und Wissenschaft, zur Mitberatung an den Auswärtigen Ausschuß, an den Innenausschuß, an den Ausschuß für Wirtschaft, an den Ausschuß für Arbeit und Sozialordnung, an den Ausschuß für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, an den Ausschuß für Forschung, Technologie und Technikfolgenabschätzung, an den Ausschuß für wirtschaftliche Zusammenarbeit und an den Ausschuß für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit überwiesen.

Der Innenausschuß empfahl am 14. März 1990 einstimmig bei Enthaltung seitens der Fraktion DIE GRÜNEN Kenntnisnahme, der Ausschuß für Wirtschaft am 7. März 1990 einstimmig Kenntnisnahme, der Ausschuß für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit am 25. April 1990 einmütig Kenntnisnahme und der Ausschuß für Forschung, Technologie und Technikfolgenabschätzung am 14. Februar 1990 einstimmig Kenntnisnahme.

Der Ausschuß für Arbeit und Sozialordnung empfahl am 9. Mai 1990 einstimmig Kenntnisnahme und stimmte einer Empfehlung der Fraktion der SPD zu. Es hieß, der Ausschuß hoffe, daß der in Vorbereitung befindliche Abschlußbericht konkrete Vorschläge hinsichtlich der Aus- und Fortbildung in bezug auf die zukünftig umfassenden Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt enthalten werde, und zwar sowohl hinsichtlich der Erstausbildung wie auch der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung im weitesten Sinne.

Der Ausschuß für wirtschaftliche Zusammenarbeit begrüßte am 30. Mai 1990 einstimmig, daß die Enquete-Kommission im weiteren Verlaufe ihrer Beratungen auch Fragen der internationalen Verflechtungen und Konflikte beraten wolle. Insbesondere das Bildungssystem bleibe aufgefordert, internationales und globales Denken zu vermitteln. Er empfahl der Enquete-Kommission nachdrücklich, ihre Diskussion durch Anhörungen und Expertengespräche zu vertiefen und den internationalen Fragen im Abschlußbericht einen herausragenden Stellenwert zu geben, wobei die Probleme der armen und ärmsten Länder der Welt eine besondere Berücksichtigung finden sollten.

Der Ausschuß für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit gab am 17. Mai 1990 einstimmig folgende Stellungnahme ab:

„1. Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages ‚Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' hat den Auftrag (Drucksache 11/1448), Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern besser auf vor uns liegende Herausforderungen ausgerichtet werden kann. Diese Herausforderungen konkret zu benennen, ist auch Aufgabe der mitberatenden Ausschüsse des Deutschen Bundestages.

2. Die zunehmende Umweltzerstörung hat vielfach globale Auswirkungen und richtet irreversible Schäden an. Die Zerstörung der Ozonschicht und der tropischen Regenwälder sind nur zwei Beispiele davon. Akute Umweltbelastungen oder Katastrophen führen zusammen mit schleichenden Umweltzerstörungen (z. B. Schwermetallanreicherung in Organismen, im Boden und im Wasser), schnellem Verbrauch nicht regenerier-

barer Ressourcen, industriellen Großtechnologien zu einem Risiko- und Zerstörungspotential, was menschliches Überleben auf diesem Planeten für die Zukunft in Frage stellt. Schon die Untersuchungen des ,Club of Rome' über die Grenzen des Wachstums, die Berichte ,Global 2000' und ,Global Future' verweisen darauf, daß nicht nur in den Industrie, sondern zunehmend auch in den Dritte-Welt-Ländern Umweltbelastungen und -zerstörungen exponentiell wachsen. In der Einleitung des Berichts ,Unsere gemeinsame Zukunft' (Brundtland-Report) verweist die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung darauf, am Anfang müsse die Erkenntnis stehen, daß die meisten ökologischen und wirtschaftlichen Probleme, die bisher getrennt behandelt werden, faktisch eng miteinander verbunden seien und globale Anstrengungen erforderten.

3. Das Bildungssystem kann im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikbereichen wie der Umwelt, der Technologie- und der Wirtschaftspolitik wirksamer als bisher dazu beitragen, daß junge Menschen in ihrer individuellen Lebensgestaltung und in ihrer künftigen beruflichen Arbeit bewußt und praktisch Mitverantwortung für den Erhalt der natürlichen Umwelt übernehmen. Es kann das gesellschaftliche Engagement aller Altersgruppen für mehr Umweltschutz und mehr internationale Gerechtigkeit verbessern helfen.

   Bildungspolitik hat sich heute darauf einzustellen, daß neue oder veränderte umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten sowie soziale Fähigkeiten verlangt werden. Schneller technologischer und sozialer Wandel und der Wandel der Umweltanforderungen sind mit einer einmaligen Ausbildung zu Beginn des Arbeitslebens nicht mehr zu bewältigen. Daraus erwachsen hohe qualitative Ansprüche an die Bildung, an die berufliche Erstausbildung wie an die Weiterbildung.

4. Der Ausschuß für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit hat in seiner 67. Sitzung am 6. Dezember 1989 bei einer Stimmenthaltung eine ausführliche Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 1989 (Drucksache 11/4442) beschlossen. Der Ausschuß verweist die Enquete-Kommission ,Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' zunächst auf diesen Beschluß, da der Berufsbildungsbericht die Politik der Bundesregierung sowie die Mitwirkung der Länder und der Sozialparteien in zentralen Bereichen der bildungspolitischen Zuständigkeiten des Bundes darstellt.

5. Der Ausschuß fordert

   — die Bundesregierung auf, im Zusammenhang mit der Beratung des Zwischenberichts der Enquete-Kommission ,Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' im Deutschen Bundestag einen Sachstandsbericht zu den im Beschluß des Ausschusses vom 06. Dezember 1989 dargestellten Handlungsfeldern zu geben,

   — die Enquete-Kommission ,Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' auf, möglichst konkrete und umsetzbare Empfehlungen auf der Grundlage der folgenden Grundsätze zu entwickeln:

   a) Ein vorsorgendes, umwelt- und gesundheitsverträgliches Verhalten von Bürgern, politisch und wirtschaftlich Verantwortlichen setzt eine entsprechend strukturierte Bildungspolitik in allen Bereichen — Kindergarten, Schule, berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung — voraus. Umwelterziehung und -lernen müssen zu umweltbewußtem Handeln in allen Lebensbereichen befähigen.

   b) Umweltbildung in einem umfassenden Sinne darf sich nicht damit begnügen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß gegebene Anforderungen eines mehr oder weniger weitreichenden ,Umweltschutzes' erfüllt werden, sondern ist der Rücksichtnahme auf die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen schlechthin verpflichtet.

   c) Jeder Beruf und jede berufliche Tätigkeit sind umweltrelevant. Umweltlernen muß daher als ein wichtiges Lernziel in allen Lehrplänen, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen enthalten sein und in der gesamten Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungspraxis für alle Berufe handlungsorientiert umgesetzt werden. Im Schulunterricht und an den Hochschulen muß die Möglichkeit fachbezogener, vor allem aber fächerübergreifender und interdisziplinärer Auseinandersetzung mit Umweltbelangen geschaffen werden. Neben der Vertiefung von umweltrelevanten Qualifikationen in allen Berufen muß die Möglichkeit und Notwendigkeit weiterer Verberuflichung von Tätigkeiten für den Umweltschutz und die Entwicklung entsprechender Berufsbilder (Umweltberatung, kommunale und betriebliche Beauftragte für den Umweltschutz) erwogen und erprobt werden. Die hierfür Verantwortlichen in Bund, Ländern, Arbeitswelt und Gesellschaft müssen hierbei kooperativ zusammenwirken.

   d) Dringend erforderlich ist es, die Ausbildungsmittel in allen Bildungsbereichen rasch weiterzuentwickeln und die Lehrenden — Kindergärtner/innen, Lehrer/innen, Ausbilder/innen, Berufsschullehrer/innen, Hochschullehrer/innen — sowie das Personal in der Weiterbildung entsprechend zu qualifizieren und weiterzubilden. Hierbei sind internationale Erfahrungen mit einzubeziehen."

Der Auswärtige Ausschuß empfahl am 30. Mai 1990 einstimmig Kenntnisnahme und erklärte, der Zwischenbericht der Enquete-Kommission enthalte für den Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik keine

weitergehenden Hinweise. Deshalb würde es der Auswärtige Ausschuß begrüßen, wenn die Enquete-Kommission bei der Fortsetzung ihrer Arbeit die Fragen der Auswärtigen Kulturpolitik in die Themenliste aufnehmen würde.

2. Schwerpunkt der Diskussion im federführenden Ausschuß

Der federführende Ausschuß für Bildung und Wissenschaft beriet die Vorlage in Drucksache 11/1448 in seiner Sitzung am 30. Mai 1990.

Bei der Beschlußempfehlung konnte er die vorliegenden Voten der mitberatenden Ausschüsse größtenteils berücksichtigen.

Die einzelnen Fraktionen waren sich darüber einig, daß die Voten der mitberatenden Ausschüsse — soweit möglich — berücksichtigt werden sollten.

Der Enquete-Kommission sollte auch empfohlen werden, zum Thema der deutsch-deutschen Bildungsentwicklung zumindest Fragen zu formulieren.

Der Ausschuß für Bildung und Wissenschaft stimmte der o.a. Beschlußempfehlung einvernehmlich zu.

Namens des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft bitten wir den Deutschen Bundestag, dem Votum des Ausschusses zu folgen.

Bonn, den 30. Mai 1990

Graf von Waldburg-Zeil Kuhlwein
Neuhausen Frau Hillerich

Berichterstatter

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, 5300 Bonn
Alleinvertrieb: Verlag Dr. Hans Heger, Postfach 20 13 63, Herderstraße 56, 5300 Bonn 2, Telefon 02 28/36 35 51, Telefax 02 28/36 12 75
ISSN 0722-8333